CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN
ISSN 1852 · 3803

El Diagnóstico Pedagógico Didáctico

Mercedes Civarolo

eduvim

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN
ISSN 1852 · 3803

El Diagnóstico Pedagógico Didáctico

Mercedes Civarolo

eduvim

El diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd)

Mercedes Civarolo

Civarolo, María Mercedes, El diagnóstico pedagógico didáctico. - 1a ed. - Villa María : Eduvim, 2013. - (Cuadernos de investigación; 0) E-Book. ISBN 978-987-699-060-8. 1. Educación. 2. Pedagogía. I. Título. CDD 370.15

© 2013

Editorial Universitaria Villa María

Chile 253 – (5900) Villa María, Córdoba, Argentina

Tel.: +54 (353) 4539145

www.eduvim.com.ar

Queda hecho el Depósito que establece la Ley 11.723

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo y

expreso del Editor.

Índice

Dedicatoria

Introducción

1. El proyecto de investigación

2. Construcción de la perspectiva teórica

3. Análisis de los datos

Conclusiones generales

Bibliografía

Dedicatoria

A los maestros, que con su trabajo honesto llevan adelante la noble misión, no siempre valorada, de acompañar a los niños en su proceso formativo.

Introducción

Este pequeño libro es el resultado de una investigación que nació de mi paso por la Universidad Complutense de Madrid y que tuve la suerte de dirigir en la Universidad Nacional de Villa María[1] , en la cual me acompañaron un equipo de pedagogos, docentes y estudiantes becarios que comparten un notorio interés por el conocimiento y la pasión por la enseñanza. El equipo estuvo integrado por Diego Villafañe, Erika Aiello, Mónica Pérez, Valeria Barbero, Alicia Demarchi y Viviana Albarracín. A ellos, mi agradecimiento sincero ya que sin el esfuerzo de todos no hubiese sido posible llegar a la meta que nos habíamos propuesto.

La motivación inicial que dio origen a este trabajo devino del propósito de revisar, redefinir y transformar la idea de diagnóstico instituida en las escuelas, para pensarla desde la didáctica, como una herramienta legítima para la práctica educativa, concretamente para ayudar a los educadores a intensificar el conocimiento de sus alumnos y proyectar, en consecuencia, mejores prácticas de enseñanza en la diversidad, potenciadoras del desarrollo único y no universal[2], y respetuosas de la cultura de la infancia.

La investigación realizada, compleja en su estructura, tuvo una doble finalidad: conocer qué entendían los educadores por diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd) y qué acciones realizaban en su nombre y; por otra parte, evaluar las diferencias respecto de factores madurativos y cognitivos relacionados con el aprendizaje escolar de niños de salas de cinco años y de primer año de educación primaria, de diferente sexo y nivel socio económico, en escuelas públicas y privadas de Villa María y Villa Nueva, provincia de Córdoba. Esta segunda parte, se concretó en el diseño y aplicación de una prueba grupal, que integra además, un KIT de diagnóstico pedagógico-didáctico dedicado a los maestros y maestras; los resultados de esta parte de la investigación serán publicados en otro libro, que se encuentra en proceso de escritura.

En este libro, presentamos solamente la primera parte, que consistió en conocer la palabra de los educadores, aunque también de inspectores, directivos y profesionales de la educación (psicólogos educacionales y psicopedagogos), con sus percepciones y acciones. Hemos tratado de atesorarla e interpretarla con el mayor respeto, problematizando “el decir” de los protagonistas y tratando de

revalorizarla y de ser fieles a sus significados.

Nuestro mayor anhelo es acercar los resultados de las investigaciones a la práctica educativa. Concretamente, intentamos generar derivaciones didácticas para la educación en la diversidad y específicamente para la enseñanza diferenciada. Partimos del supuesto de que, si se trabaja para la “buena enseñanza”, es imprescindible reflexionar sobre nuestra perspectiva antropológica, comenzar preguntándonos ¿quién es mi alumno? ¿Cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, sus estilos de desempeño e intereses?, para después responder: ¿Qué debo hacer?

Comprender la problemática del Dpd puede ser un punto de partida. Todos sabemos que no alcanza con aggiornar los discursos; es imprescindible cambiar las prácticas, generar espacios en los cuales todos los niños y niñas tengan la posibilidad de desplegar sus potenciales y su creatividad. Para ello, es imprescindible como educadores asumir una actitud de indagación permanente y no perder de vista que la misión es acompañar al alumno e intervenir para favorecer sus procesos de desarrollo, además de poner a su alcance la cultura.

La estructura de este libro responde al recorrido realizado, comienza con un esbozo del proyecto de investigación, una síntesis de la perspectiva teórica construida, la explicación de la metodología de trabajo, la presentación de los datos y por último, las conclusiones obtenidas en esta primera parte de la investigación.

Extendemos nuestro agradecimiento más sincero a los supervisores y directores de las escuelas que nos abrieron las puertas para este estudio y a los maestros que nos regalaron su palabra y experiencia.

La divulgación de los resultados de las investigaciones constituye una etapa crucial en la que los hallazgos obtenidos y el conocimiento alcanzado se socializan y pasan a ser patrimonio de la comunidad científica y del público en general. Dar a conocer nuestras preocupaciones, nuestras preguntas y logros lleva implícita la idea de que, en un futuro mediato, los resultados de las investigaciones educativas que realizamos contribuyan a la formulación de políticas públicas respetuosas y generadoras de una educación de calidad para la infancia.

Dra. María Mercedes Civarolo

1 Proyecto de investigación subsidiado: El diagnóstico pedagógico. Evaluación de factores madurativos y cognitivos relacionados con el aprendizaje y las dificultades escolares, UNVM, período 2010-2011.

2 FELDMAN, D., Beyond Universal in Cognitive Development, Norwood, N.J., Ablex, 1980, en Civarolo, M. M. (Coord.), Las Inteligencias múltiples, Villa María, EDUVIM, 2009, págs. 28-29.

1. El proyecto de investigación

En los últimos años, una de las principales preocupaciones de la didáctica ha sido y sigue siendo la buena enseñanza, aquella que según Fernstermacher tiene

"…tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda…".[1]

A la idea del autor, agregamos que la acción moral, propia de cualquier acto de enseñanza, supone el respeto a las diferencias, en este caso entre los aprendices, lo que determina una pedagogía solventada en el supuesto de que cada alumno es único e irrepetible y que sus procesos de desarrollo y aprendizaje son absolutamente singulares. Esta postura da lugar a que las diferencias individuales se constituyan en un elemento relevante en el marco de la enseñanza para la diversidad y del aula diferenciada.[2] *En consecuencia, intensificar el conocimiento del alumno a partir de un diagnóstico legítimo*[3] *es decir, a través de una herramienta sustancial para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza, se constituye en uno de los aspectos más importantes cuando se intenta dar a todos los niños la posibilidad de aprender de manera significativa y potenciar sus procesos de comprensión y de desarrollo universal como no-universal.*[4]

Para ello, se torna imprescindible que los educadores puedan considerar no sólo las diferencias madurativas y cognitivas de los alumnos que conforman el grupo-clase, ya que son absolutamente necesarias para el aprendizaje escolar, sino también conocer otros aspectos fundamentales. Es decir, delinear, aunque siempre con carácter provisional, perfiles de inteligencia[5]: fortalezas,

debilidades, estilos de desempeño e intereses de cada uno de los estudiantes, para poder plantear estratégicamente las situaciones de enseñanza y dar calidad a la intervención docente.

El problema de investigación quedó definido en los siguientes interrogantes: ¿Qué conocen los educadores de Dpd y qué acciones realizan en su nombre? y ¿Cuáles son las diferencias madurativas y cognitivas relacionadas con el aprendizaje escolar en niños de sala de cinco y de primer año de Educación Primaria según edad, género, nivel socio económico y jurisdicción escolar?

Los antecedentes encontrados sobre el tema, de la manera que planteamos el Dpd son pocos y la mayoría devienen de la clínica, por ende, se formularon los siguientes objetivos:

• Hacer una actualización heurística sobre la idea de diagnóstico en educación con el objeto de conceptualizar y reconstruir la evolución del constructo, e identificar las preguntas sustanciales en el campo.

• Configurar una nueva definición, perspectiva y abordaje a través de la idea de diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd).

• Conocer qué entienden los educadores y qué acciones diagnósticas realizan.

• Diseñar un KIT con nuevos instrumentos para el Dpd para valorar las diferencias entre los niños.

Entre las anticipaciones de sentido formuladas, se sostuvo que supervisores, directivos y educadores en general no tienen claridad ni fundamentos sólidos sobre Dpd y lo relacionan con los conocimientos previos de los alumnos y la intervención docente para revertir una debilidad que se visualiza como

problema. Su realización se concreta por ser una demanda institucional impuesta, pero se reconoce su valor, aunque genera un limitado impacto en las prácticas de enseñanza para la diversidad. Por otra parte, los niños agrupados por edad cronológica y bajo el supuesto de la homogeneidad, presentan diferencias de diversa índole, en espacial madurativas y cognitivas que varían según edad, género, nivel socioeconómico y tipo de escuela a la que asisten.

Algunos interrogantes auxiliares formulados:

• ¿qué acciones diagnósticas realizan los maestros?

• ¿en qué momento y con qué instrumento?

• ¿en qué supuestos teóricos se fundamentan y qué finalidad persiguen?

• ¿qué es el diagnóstico desde una caracterización pedagógica-didáctica?

• ¿cuál es su función?

• ¿el diagnóstico es un proceso?

• ¿en qué momento y durante cuánto tiempo podemos sostener un diagnóstico?

• ¿por qué fases debe transitar?

• ¿qué técnicas e instrumentos pueden utilizarse para conocer las diferencias madurativas y cognitivas, las capacidades destacadas, debilidades, estilos de desempeño e intereses de los alumnos?

La investigación comenzó como exploratoria-descriptiva. Además de un avance teórico en el campo, se esperaba como producto principal de la misma la producción de un KIT[6] de Dpd destinado a educadores de niños de 5 a 7 años.

El primer paso fue definir las características de las entrevistas que se realizarían a supervisores, directivos, psicólogos educacionales y psicopedagogos. Se optó por entrevistas semi-estructuradas, por pautas o guías[7]; es decir, en base a puntos de interés que se fueron explorando en el transcurso de la entrevista. El análisis de los datos recogidos fue cualitativo y comparativo.

Los resultados dieron cuenta de que los profesionales (psicólogos y psicopedagogos) tienen notable claridad y pueden hablar con sólidos fundamentos teóricos y de procedimiento sobre el diagnóstico psicológico y psicopedagógico respectivamente, cuál es el propósito perseguido con el mismo, en qué momento se utiliza y qué técnicas e instrumentos permiten llevarlo a cabo. Afirmaron categóricamente que el Dpd es diferente del diagnóstico que ellos realizan orientado específicamente a conocer un déficit o una falla y diseñar una intervención posterior para revertirlo, pero no pudieron expresar en qué consiste un Dpd. Por otro lado, supervisores y directivos mostraron una confusión considerable con respecto al tema. Si bien lo vincularon a la evaluación diagnóstica y a los conocimientos previos del alumno, les fue muy difícil conceptualizar lo que es un Dpd y, más aún, explicar cómo hacerlo y cómo analizar los datos recogidos. Manifestaron carencia de fundamentación teórica y de procedimiento, salvo en algunos casos en que lo circunscribieron a un área disciplinar determinada.

Las recurrencias más importantes fueron la alta valoración dada al Dpd, que su carácter debe ser integral; es decir, no limitarse a lo cognitivo, y en reconocerlo como una herramienta imprescindible para las decisiones en las prácticas de enseñanza.

Esta información fue capitalizada para formular los indicadores del instrumento

que se aplicaría posteriormente a educadores de cuatro escuelas públicas y privadas seleccionadas, que se desempeñan en salas de cinco años de jardín de infantes y en cuatro aulas de primer grado.

Se optó por un cuestionario semi-estructurado y auto-administrado. Después de efectuada una prueba piloto y sus posteriores modificaciones, para asegurar confiabilidad y validez se consensuó el instrumento que se presenta a continuación, que fue aplicado a una muestra no probabilística de carácter intencional de 30 docentes, 15 de ellos maestros de sala de cinco años y los 15 restantes de primer año de enseñanza primaria, de los cuales se obtuvo el 100% de las respuestas.

CUESTIONARIO DEFINITIVO

ENTREVISTA Nº .....

Estamos realizando en la UNVM una investigación sobre Diagnóstico Pedagógico didáctico llamada "Evaluación de factores madurativos y cognitivos relacionados con el aprendizaje escolar y las dificultades escolares". Nos resultará muy valioso para nuestro trabajo tomar en cuenta sus observaciones y opiniones. No es necesario que indique su nombre ya es que se trata de un cuestionario anónimo. Muchas gracias.

a) Formación inicial: .....

b) Año de egreso: .....

c) Años de antigüedad docente: .....

d) Edad: .....

e) Nivel en el que trabaja: Inicial ☐ Primario ☐

f) Sala o grado a cargo: .....

g) Jurisdicción: Pública ☐ Privada ☐

h) Otros estudios: .....

1- ¿Qué entiende por diagnóstico pedagógico o educativo?

2- ¿Se diferencia el diagnóstico pedagógico del psicopedagógico?

SÍ ☐ NO ☐

3- ¿Cuáles son las diferencias que encuentra entre el diagnóstico pedagógico y el psicopedagógico?

a- .....

b- .....

c- .....

4- En su opinión, ¿es lo mismo hablar de diagnóstico pedagógico que de evaluación diagnóstica?

SÍ ☐ **NO** ☐

5- ¿Qué conceptos considera que están vinculados a la idea de diagnóstico pedagógico?

SÍ ☐ **NO** ☐

	Sí	No
-Anamnesis	☐	☐
-Examen	☐	☐
-Exploración	☐	☐
-Evaluación	☐	☐
-Medición	☐	☐
-Predicción	☐	☐
-Valoración	☐	☐
- Déficit	☐	☐
- Orientación	☐	☐

- Otros: .....

6-En su tarea docente, ¿realiza algún tipo de diagnóstico?

SÍ ☐ NO ☐

7- A su criterio, ¿cuál es la función o finalidad del diagnóstico pedagógico? Enumere del 1 al 3 por orden de importancia (Uno a la más importante).

- Apreciación del desempeño del alumno	
- Evaluación rendimiento académico	
- Clasificación de los alumnos	
- Prevención de dificultades escolares	
- Pronóstico o predicción del rendimiento académico del alumno	

- Para la toma de decisiones en la práctica docente	
- Para conocer debilidades y fortalezas de los alumnos	
- Detección temprana de dificultades escolares	
- De comprobación de resultados	
- Evaluación del proceso de aprendizaje	
- Compensación de necesidades especificas	
- Para estimular y potenciar áreas del desarrollo	
- Para corrección de las dificultades	

- Otro/s: .....

8- Describa detalladamente en qué consiste el diagnóstico que Ud. realiza.

9- ¿Posee algún instrumento en particular para realizar el diagnóstico pedagógico?

SÍ ☐ NO ☐

10- Ese instrumento ¿quién se lo proveyó? Marque la opción que corresponda.

- El inspector	☐
- El directora/a	☐
- Un colega	☐
- El gabinete	☐
- Un libro	☐

- El Ministerio de Educación ☐

- Usted mismo lo elaboró ☐

- Es el resultado del trabajo en equipo con alguno de sus colegas ☐

- Es el resultado del trabajo en equipo institucional ☐

- Otro:¿Quién? .....

11- **¿Qué autores o marco teórico utiliza para la construcción del diagnóstico pedagógico?**

12- Existen distintas pruebas o test psicométricos. ¿Utiliza alguno de ellos para el diagnóstico?

SI ☐ NO ☐

13- ¿Cuál utiliza?

.....

14- ¿En qué momento del año realiza el diagnóstico educativo?

- Durante el primer mes del año lectivo ☐

- Durante el primer trimestre del año lectivo ☐

- A mediados del año lectivo ☐

- A fin de año ☐

- De manera permanente durante todo el año ☐

- Al comienzo del año, al finalizar el primer cuatrimestre y al cierre del ciclo lectivo ☐

15- El diagnóstico, ¿es una exigencia que deben cumplir todos los docentes que trabajan en su escuela? Si la respuesta es SÍ, conteste la pregunta siguiente.

SÍ ☐ **NO** ☐

16- ¿Quién lo exige? Marque con una cruz:

- Supervisor ☐
- Director ☐
- Gabinete ☐
- Otro ☐

17- ¿Está de acuerdo con que el diagnóstico sea una prescripción (un trámite) que hay que cumplir?

SÍ ☐ NO ☐

¿Por qué? .....

18. ¿Para quién/ quiénes son importantes los datos que arroja el diagnóstico educativo?

	Sí	**No**
- Inspector	☐	☐
- Director	☐	☐
- Maestro que lo realiza (usted)	☐	☐
- Alumno	☐	☐
- Padres	☐	☐
- Gabinetistas	☐	☐

19- El diagnóstico que Ud. Realiza, ¿en qué variable o variables está enfocado? Marque con una cruz los que le parezcan más relevantes.

- Desarrollo integral del alumno ☐
- Desarrollo cognitivo ☐
- Desarrollo afectivo y actitudinal ☐
- Desarrollo psicomotriz ☐
- Conocimientos previos ☐
- Proceso de Aprendizaje de contenidos curriculares ☐
- Rendimiento académico ☐
- Debilidades, fortalezas e intereses ☐
- Contexto familiar ☐
- Contexto socio ambiental (grupo de pares, barrio, comunidad) ☐
- Contexto socio económico ☐

- Otros: .....

20- ¿Con cuál de las siguientes frases está de acuerdo? Elija una y justifique su elección.

a- *"Es un medio de prevención, detección temprana de dificultades, así como también de compensación educativa, intervención adecuada, estimulación y tratamiento".* ☐

b- "En una herramienta para el docente que tiende a ampliar el conocimiento sobre cada alumno en particular y del grupo-clase, con el objeto de tomar decisiones y propiciar situaciones de enseñanza tendientes a maximizar las posibilidades educativas y a potenciar el desarrollo de cada alumno". ☐

¿Por qué? .....

21- Marque con una cruz las frases con las que está totalmente de acuerdo:

El diagnóstico pedagógico permite	Acuerdo	Desacuerdo
descubrir el perfil cognitivo de los alumnos	☐	☐
conocer las fortalezas de los alumnos	☐	☐
conocer las debilidades de los alumnos	☐	☐
conocer los intereses de los alumnos	☐	☐
permite saber qué conocimientos tiene el alumno	☐	☐

22- ¿Quién analiza los datos recolectados en el diagnóstico educativo? Marque con una cruz la opción que le parezca mejor.

- El maestro de manera individual	☐
- El maestro con el director	☐
- El maestro con colegas de otras áreas disciplinares	☐
- El maestro con colegas que tienen a su cargo el mismo grado o sala	☐
- De manera interdisciplinar (con psicopedagogos, psicólogos, maestros de materias especiales, etc.)	☐

- Otro: .....

1 FENSTERMACHER, G., La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y método, Paidós, Barcelona, 1989, págs. 158.

2 TOMLINSON, A., La enseñanza diversificada, Barcelona, Octaedro Bolsillo, 2008.

3 CIVAROLO, M., “Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia”, Revista Internacional Magisterio, nº 24, Bogotá, Diciembre - Enero 2007, págs. 21-22.

4 Se sugiere consultar CIVAROLO, M.,(Coord.), Las inteligencias múltiples, Villa María, EDUVIM, 2009, págs. 28 y CIVAROLO, M. y otros, Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia, Villa María, EDUVIM, 2010, págs. 49-79.

5 Concebimos que la inteligencia se manifiesta en una diversidad de formas; por eso, la entendemos en sentido amplio, acordando con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner que la define como “la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”. Se sugiere consultar las obras de GARDNER, H., Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Buenos Aires, Paidós, 2003; Estructuras de la mente, México, Ed. F.C.E, 1994 y La Inteligencia reformulada, Barcelona, Paidós, 2003.

6 El KIT está diseñado y se encuentra en proceso de validación para su posterior edición y difusión.

7 SABINO, C., El proceso de investigación, Buenos Aires, Lumen, 1996, págs.171.

2. Construcción de la perspectiva teórica

Hablar de diagnóstico puede parecer, a simple vista, una tarea de escasa dificultad porque de alguna manera todos la escuchamos o usamos alguna vez o en alguna instancia hemos sido sujeto de diagnóstico. Sin embargo, la tarea de rastreo y de construcción de su significado en el ámbito educativo no ha resultado sencilla. Los antecedentes sobre el tema, de la manera que planteamos el Diagnóstico Pedagógico-didáctico (Dpd) son pocos, y la mayoría devienen del ámbito de la clínica. Un trabajo minucioso de búsqueda ha posibilitado la actualización heurística sobre el tema, la identificación del origen y evolución del constructo, las diferentes perspectivas y las preguntas relevantes en el campo, y a partir de ellas, hemos podido finalmente configurar un nuevo concepto y definición de lo que hemos dado en llamar: diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd).

La bibliografía circulante sobre el tema remite en su mayoría a publicaciones especializadas e investigaciones de otros campos auxiliares de la pedagogía. El estado del arte evidencia estudios y algunas conceptualizaciones que no llegan a erigirse como teorías. No es así en el ámbito clínico, en especial psicopedagógico y psicológico; lo que, de alguna manera, ha permitido capitalizar, aunque de forma indirecta, enfoques teóricos y procedimientos que junto a conceptualizaciones sobre evaluación diagnóstica en educación, nos han posibilitado la construcción de la perspectiva teórica de esta investigación.

La idea de diagnóstico es muy antigua. El origen del vocablo se encuentra en la voz griega dia-gignosco cuyo significado es conocimiento diferenciado y su equivalente en latín gnoscere, es decir conocer, distinguir, entender. Barcia,[1] en el Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, señala que la palabra proviene del griego diagnosis, su prefijo, dia quiere decir “por partes” y su sufijo, gnosis “conocimiento”. Diagnosticar es formar el diagnóstico de una enfermedad, lo que refiere explícitamente a la actividad médica. Coromidas[2] agrega que el término diagnóstico significa distintivo, que permite distinguir.

Si nos remitimos a la historia de la humanidad y consideramos la actividad de diagnosis desde el punto de vista práctico, siempre ha existido algún tipo de procedimiento de diagnóstico, ya sea con el objeto de detectar alguna

enfermedad o síndrome, o para diferenciar a los sujetos, tanto por sus necesidades especiales - superdotados o infradotados- o por la necesidad de un conocimiento más exhaustivo de su personalidad o análisis clínico. Estos procedimientos, se realizaban sobre la base de datos recogidos y ordenados sistemáticamente y su análisis e interpretación permitía juzgar mejor qué era lo que estaba pasando. Siempre se daba la presencia de un agente activo, es decir un experto, que valoraba las cualidades o los problemas de una persona, quien oficiaba de agente pasivo evaluado, como también una circunstancia, lugar o contexto y la posibilidad de una posterior intervención para llevar adelante una reeducación, terapia o tratamiento.

Más allá de la primigenia conceptualización del término, la bibliografía recolectada y su análisis han permitido descubrir diferentes posturas teóricas sobre lo que se denomina diagnóstico pedagógico, educativo o educacional, las que se han clasificado de acuerdo a sus similitudes y diferencias. No obstante, queremos destacar que ninguna de ellas representa nuestra perspectiva del tema, la misma, surge como una construcción particular a partir de esta investigación.

Las definiciones existentes provienen de diferentes campos disciplinares - psicología, medicina, neuropsicología, psicopedagogía, sociología- y aún dentro de un mismo campo de conocimiento pertenecen a distintas corrientes teóricas. A continuación, solo se exponen algunas:

Enfoque centrado en el modelo médico con orientación esencialmente clínica

Remite a su origen y etimología, como se explicó con anterioridad. Corresponde al ámbito médico y refiere a la diagnosis, que es la acción y efecto de diagnosticar, el arte o acto de reconocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos. Las definiciones de Rubinstein[3] y, para tener una idea clara de la orientación, la del diccionario Aristos[4] plantean que diagnóstico “...es sinónimo de diagnosis, conocimiento de los síntomas de una enfermedad, determinar el carácter de una enfermedad...”. En esta línea, se nuclearían todas las posturas que buscan revertir un problema o déficits.

Definiciones que enfatizan el aspecto psicopedagógico desde la idea de proceso de indagación

Este enfoque tiene sus raíces en el anterior. González Lamazárez[5] y Fernández Díaz[6] conciben al diagnóstico como un proceso dinámico de evaluación e intervención que valora peculiaridades del objeto receptor del proceso. Para este último autor, el

"(...) diagnóstico es el proceso de estudio para medir, determinar y caracterizar particularidades individuales posibilitando instrumentar estrategias de intervención de acuerdo con las necesidades / potencialidades de cada persona".

Iglesias Cortizas[7] acuerda con esta postura al afirmar que

"(…) el proceso diagnóstico es un método de investigación, que es sistemático, multidisciplinar, multicomponencial, holístico y con etapas sucesivas. Su objetivo es llegar al conocimiento exhaustivo de un sujeto, de un grupo, de una situación, de una metodología de un programa o de una institución, mediante instrumentos adecuados, todo ello ubicado en un departamento de orientación, cuyo fin último es prevenir, potenciar o corregir implementando programas de intervención en cualquiera de las necesidades detectadas".

Para Marí[8], el diagnóstico pedagógico es considerado,

"…como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos

o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socioambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva".

Por otra parte, Buisan y Marin[9] afirman que

"el Diagnóstico Pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación".

Las definiciones de Marí y de Buisán y Marín coinciden al considerar al diagnóstico pedagógico como una actividad científica que busca tanto describir, explicar y predecir como visualizar a sujetos e instituciones como su objeto de estudio; pero las diferencias estriban en que Marí ve al sujeto o a las entidades en su situación global, enfatiza la intervención e integra dos elementos que son inherentes a toda indagación científica: lo epistemológico y la idea del proceso metodológico y le asigna dos funciones básicas: preventiva o potenciadora - perfectiva- mientras que Buisán y Marín ven al sujeto exclusivamente en el contexto escolar, circunscriben la importancia del diagnóstico a la posibilidad de brindar una orientación y reconocen tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva.

A pesar de que en las dos posiciones se usa el término preventivo, las connotaciones son diferentes. En el primer caso, se percibe una orientación hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que en el segundo caso, se orienta al sujeto. En otros términos, se podría decir que la orientación de Marí tiene como fin último la consecución de los objetivos pedagógicos, mientras que la de Buisán y Marín es ayudar al alumno a que se desarrolle según sus posibilidades y librarlo de las trabas que lo impiden.

El énfasis de Marí está puesto en las adaptaciones curriculares, y en Buisán y Marín en la orientación y tratamiento. Las diferencias expuestas son

consecuencia de que, en el primer caso, la postura teórica deriva del modelo pedagógico-educativo, mientras que en el segundo caso, deriva del modelo psicopedagógico-psicológico.

Un poco más cerca del planteo de esta investigación, De la Orden[10] define al diagnóstico como

“el proceso general de identificación y valoración de las necesidades de comportamiento, las aptitudes, actitudes o los atributos personales de un individuo dentro de un contexto dado. También puede referirse el diagnóstico a un grupo de individuos o a una situación determinada. Limitándonos al diagnóstico pedagógico, las características objeto de valoración e identificación son todos los rasgos individuales y sociales que influyen de alguna manera en el desarrollo educativo de un individuo o grupo”.

Es un proceso integral, que describe y valora todas las variables que intervienen en el desarrollo educativo de un sujeto o un grupo, proponiendo una mirada más abarcativa e integradora que los autores citados ut supra.

El diagnóstico como etapas a cumplir para el tratamiento de dificultades en el aprendizaje

Un tercer grupo destaca el análisis que de esta categoría conceptual hicieran Bruckner. J.L. y Bond. L. Guy[11], autores de una importante obra de referencia, aunque no dan una definición de diagnóstico, proponen tres etapas generales que le determinan: 1- Comprobación y apreciación del progreso del alumno hacia metas educativas; 2- Identificación de factores que puedan interferir el desarrollo; 3- Adaptación de los aspectos a las necesidades del discente.

Las etapas planteadas por estos autores resultan medulares para el proceso de diagnóstico y, a diferencia de otros, si bien en una etapa predomina la visión

desde el paradigma médico-pedagógico, su análisis se enmarca en lo escolar específicamente; dando de esta manera, un fundamento pedagógico al mismo. Álvarez Rojo[12] ejemplifica la posición:

"El diagnóstico pedagógico es una de las actuaciones educativas indispensables para el tratamiento de los problemas que un alumno puede experimentar en un centro docente, puesto que tiene por finalidad detectar cuáles son las causas de los trastornos escolares con el bajo rendimiento académico, las conductas agresivas o inadaptadas, las perturbaciones del aprendizaje (dislexias, discalculias, etc.).

Definiciones que enfatizan el aspecto socio-pedagógico

Otros autores como Morenza[13], Abreu[14], Santangelo[15] Nieves Rivero[16], Siverio Gómez[17], López Hurtado y Siverio[18], y Bell Rodríguez[19] también consideran que el diagnóstico es un proceso de evaluación- intervención, pero que requiere de un enfoque ecológico, que minimiza la posible existencia de factores orgánicos y cambiantes que puedan interferir en el aprendizaje, y buscan las causas en el entorno -familia, escuela, comunidad-, desconociendo lo biológico del sujeto receptor del proceso de diagnóstico y absolutizando el influjo de lo social.

El Diagnóstico pedagógico-didáctico. Una perspectiva diferente

Si nos situamos en la realidad escolar de nuestro país, la idea de diagnóstico pedagógico está asociada al trabajo del psicopedagogo y/o psicólogo educacional y connota, por lo general, una idea de intervención clínica -médica, psicológica o psicopedagógica- para revertir un problema. Sin embargo, también se la vincula al educador y conforma su vocabulario técnico, ligada a la idea de evaluación diagnóstica. La revisión de planes de estudio de formación docente

confirman este hecho y muestran como constante que el Dpd no ha sido contemplado como un contenido relevante y; por lo general, está teñido de la impronta clínica, orientada a la detección de fallas y problemas o está orientada a determinar qué conocimientos previos poseen los alumnos, acentuando en especial los conocimientos que no han construido o aquello que no son capaces de hacer. Se destaca la ausencia por sobre la existencia, las debilidades por sobre las fortalezas.

Como es de público conocimiento, el comienzo del año escolar es siempre tiempo de expectativas compartidas entre la familia y la escuela como también de incertidumbres y anhelos. Confluyen factores de la más diversa índole que determinan una trama sobre la que se sustenta el hecho educativo. La interrelación de los mismos demanda al educador asumir una actitud profesional, basada en la reflexión e investigación permanente, en la recolección y el análisis de información, y en el descubrimiento constante, que le permita ampliar el conocimiento integral de los aspectos no solo cognoscitivos, sino actitudinales, psicomotrices, valorativos y aptitudinales de sus alumnos. Pero la práctica de enseñanza es compleja. Ante esta realidad, el Dpd puede erigirse como una herramienta para la práctica, ya que puede aportar información inestimable a los maestros para fundamentar sus acciones.

La posición asumida en esta investigación propone una lectura completamente diferente y más extendida de lo que hemos denominado diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd); recurso fundamental para que el educador pueda conocer mejor a sus alumnos y valorar sus potencialidades y singularidades y, con posterioridad, respaldar las decisiones vinculadas con las prácticas de enseñanza y la intervención docente.

Diagnóstico es un concepto con un gran potencial, que permite pensar las prácticas de enseñanza en la diversidad desde la complejidad que le es inherente. Como procedimiento para la indagación, conlleva acciones y toma de decisiones que inmiscuyen a sujetos y; por eso, exige rigurosa fundamentación. Si bien este concepto está tiznado de una concepción clínica conducente a detectar fallas y déficits; por lo general, cobra sentido a través de una intervención posterior para revertir la carencia o dificultad en el aprendizaje o desarrollo detectada. Esta posición condice con la posición que históricamente ha asumido la escuela; la cual busca las debilidades de los alumnos y propicia el desarrollo sólo de algunas inteligencias -como la lógico-matemática y la lingüística-, dejando de lado otras junto a aspectos no menos importantes como sus fortalezas e intereses.

Conscientes de esa realidad, planteamos la necesidad de dejar de pensar el diagnóstico como un concepto clínico para pasar a entenderlo de otra manera, como un constructo en evolución que se redefine, resignifica, se llena de contenido y abre a nuevas preguntas; es por ello que hemos configurado una nueva definición y proponemos un abordaje completamente diferente del tema, al concebirlo como una herramienta de valoración que ayuda al maestro en la difícil tarea de enseñar, al posibilitarle incrementar el conocimiento del grupo-clase, pero fundamentalmente de cada uno de los alumnos en su singularidad con el objeto de apoyarlo y acompañarlo en su desarrollo no universal y único[20].

Es imprescindible entender que el Dpd busca tener un impacto, fundamentalmente, en el plano didáctico. Es un desafío a la capacidad de reflexión del docente sobre su repertorio de estrategias y recursos, que utiliza en su práctica cotidiana, en su estilo de intervención y lo incita a crear una comunidad de indagación con sus colegas; entendiendo que, para promover el cambio se debe poner la mira en lo que el alumno hace bien, en lugar de en lo que no hace o no hace tan bien. Lleva implícita la pregunta ¿por qué no recurrir a las fortalezas del alumno como puentes para mejorar sus debilidades?

Somos conscientes que pensar el diagnóstico de esta manera no significa que sea una solución mágica a los problemas de la práctica educativa en sí, implica además cambiar la visión instituida en las escuelas para transformarlo en una herramienta legítima para hacer realidad la práctica diferenciada[21] y la educación en la diversidad. El punto de partida es comenzar por desterrar la convicción de que ya no es posible contemplar a un grupo de alumnos en un aula como si todos fueran iguales o similares porque sabemos que esto es solo una quimera. El Dpd puede ser una alternativa para comenzar a hacer realidad mejores prácticas de enseñanza, más respetuosas e inclusivas para la infancia. Transparenta la dimensión moral inherente a la naturaleza de la enseñanza, conlleva el valor de la solidaridad con el otro al acompañarlo, respetando sus tiempos a partir del conocimiento adquirido mediante su práctica e implica un acto de humildad. Siguiendo a Ranciere[22], en la extrañeza de la relación educativa, donde la desigualdad es el punto de partida, la enseñanza debe ser emancipadora. La pregunta es entonces: ¿cómo intentar colaborar con la emancipación del “otro” sin conocer quién es?

1 BARCIA, R., Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española,

Madrid, Álvarez hermanos, 1881, págs. 170.

2 COROMIDAS, J., Diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid, Gredos, 1980, págs. 212.

3 RUBINSTEIN, Y., Psicología del Retraso Mental, Moscú, URSS, 1989, pág. 72.

4 ARISTOS, Diccionario Ilustrado de la Lengua española, La Habana, Editorial Científico-Técnica, 1985, pág. 220.

5 GONZÁLEZ LAMAZÁREZ, M., "Metodología para el diagnóstico", Con Luz Propia, Nº 2, enero-abril, La Habana, Cuba, 1998, pp. 41.

6 FERNÁNDEZ DÍAZ, A., El juego como alternativa de desarrollo en niños con necesidades educativas especiales, Congreso de Pedagogía `99, La Habana, Palacio de Convenciones, feb. 1999, pág. 7.

7 IGLESIAS CORTIZAS, M., Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas, Madrid, Pearson, 2005.

8 MARÍ, R., Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención educativa, Barcelona, Ariel Educación, 2001, pág. 201.

9 BUISAN, S. y MARÍN, G., Cómo realizar un diagnóstico pedagógico, México, Alfaomega, 2001, pág. 13.

10 DE LA ORDEN, A., Diagnóstico del rendimiento educativo. La educación actual, Madrid, CESIC, 1969, pág. 74.

11 BRUCKNER. L. y BOND. L., Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Madrid, RIALP, 1978, pág. 509.

12 ÁLVAREZ ROJO, V., Diagnóstico pedagógico, Sevilla, Alfar, 1984, citado en IGLESIAS CORTIZAS, M. J., op. cit., pág. 7.

13 MORENZA, L., Qué hacer con los niños con dificultades en el aprendizaje, Experiencia de la Escuela Paquito Rosales, La Habana, 1993, 1990, pág. 2.

14 ABREU, E., Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico, La Habana, Pueblo y Educación, 1990, pág. 6.

15 SANTANGELO, N., “Sistemas de evaluación y estrategias de mejoras en la calidad educativa”, Revista Latinoamericana de innovación Educativa, no.17, Año VI, Argentina, sept. 2004, págs. 13-27.

16 NIEVES RIVERO, M., Al maestro: a propósito del desarrollo del proceso de caracterización de sus alumnos, Santiago de Cuba, 1995, (Información Electrónica), pág. 3.

17 SIVERIO GÓMEZ, A., Estudio sobre las particularidades del niño de edad pre-escolar, La Habana, Pueblo y Educación, 1975, pág. 271.

18 LÓPEZ HURTADO, J. y SIVERIO, A., La preparación del niño para la escuela, Perú, Publicación Periódica EDUCA, nº 1, marzo, 1996, pág. 17.

19 BELL RODRÍGUEZ, R., Educación Especial: razones, visión actual y desafíos, La Habana, Pueblo y Educación, 1997, pág. 56.

20 FELDMAN, D., op. cit.

21 Aula diferenciada es aquella que reconoce que las diferencias entre los estudiantes son elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje. Se llevan adelante diversos enfoques de contenido, el proceso y producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje. Ver TOMLINSON, A., Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, Buenos Aires, Paidos, 2005.

22 RANCIERE, J., El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

3. Análisis de los datos

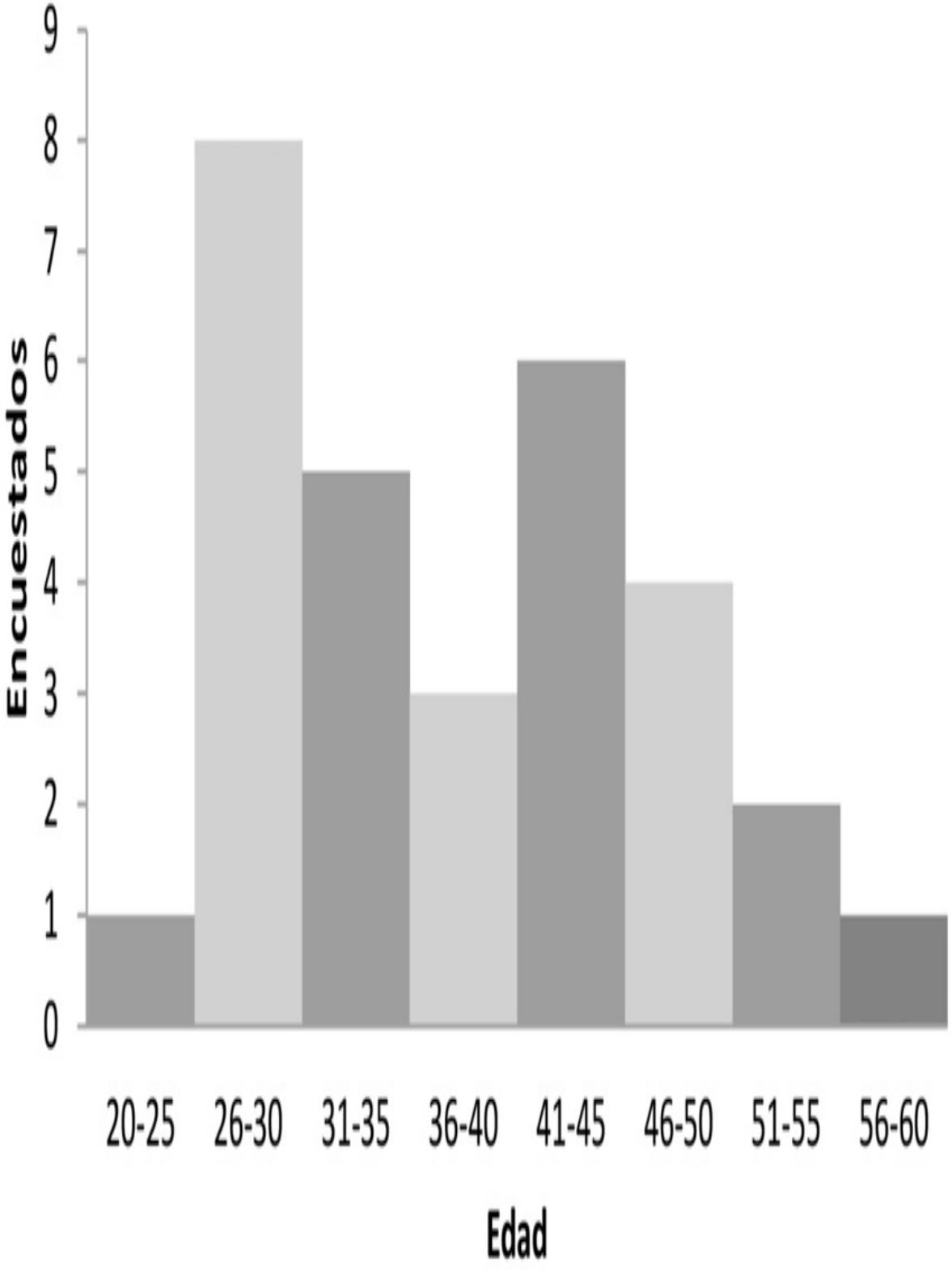
Los datos relevados fueron procesados con la ayuda de un técnico en Procesamiento Estadístico especializado en educación, mediante el instrumento SPSS. El total de encuestas fue de 30. El estudio de los datos fue interpretado desde el marco teórico construido.

Edad de los encuestados

Valor mínimo: 24 años

Valor máximo: 56 años

Media: 38.3 años


Encuestados
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
20-25
26-30
31-35
36-40
41-45
46-50
51-55
56-60
Edad

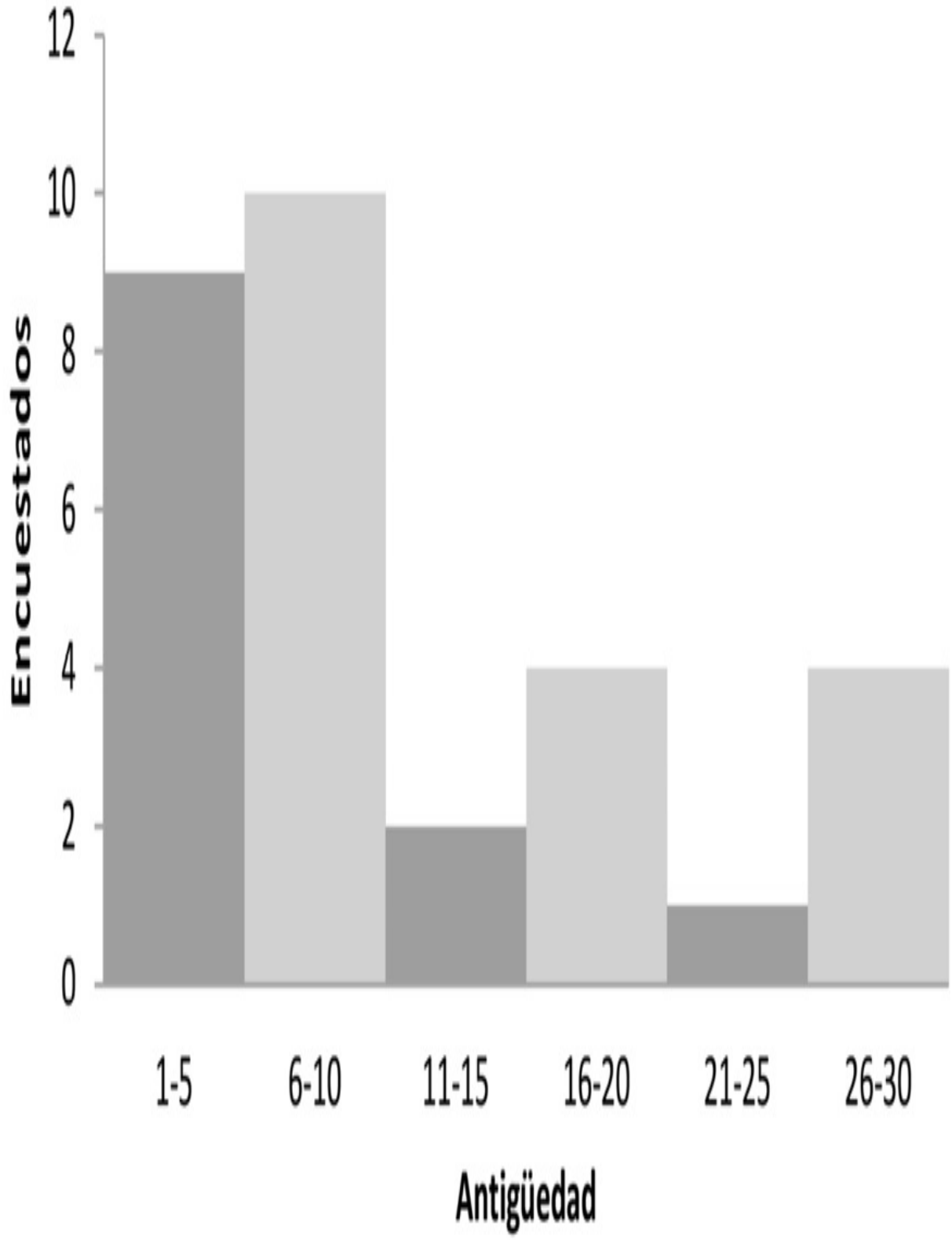
Encuestados según edad.

Antigüedad en la docencia

Valor mínimo: 1 año

Valor máximo: 30 años

Media: 11.2 años


12
10
8
6
4
2
0
Encuestados
1-5
6-10
11-15
16-20
21-25
26-30
Antigüedad

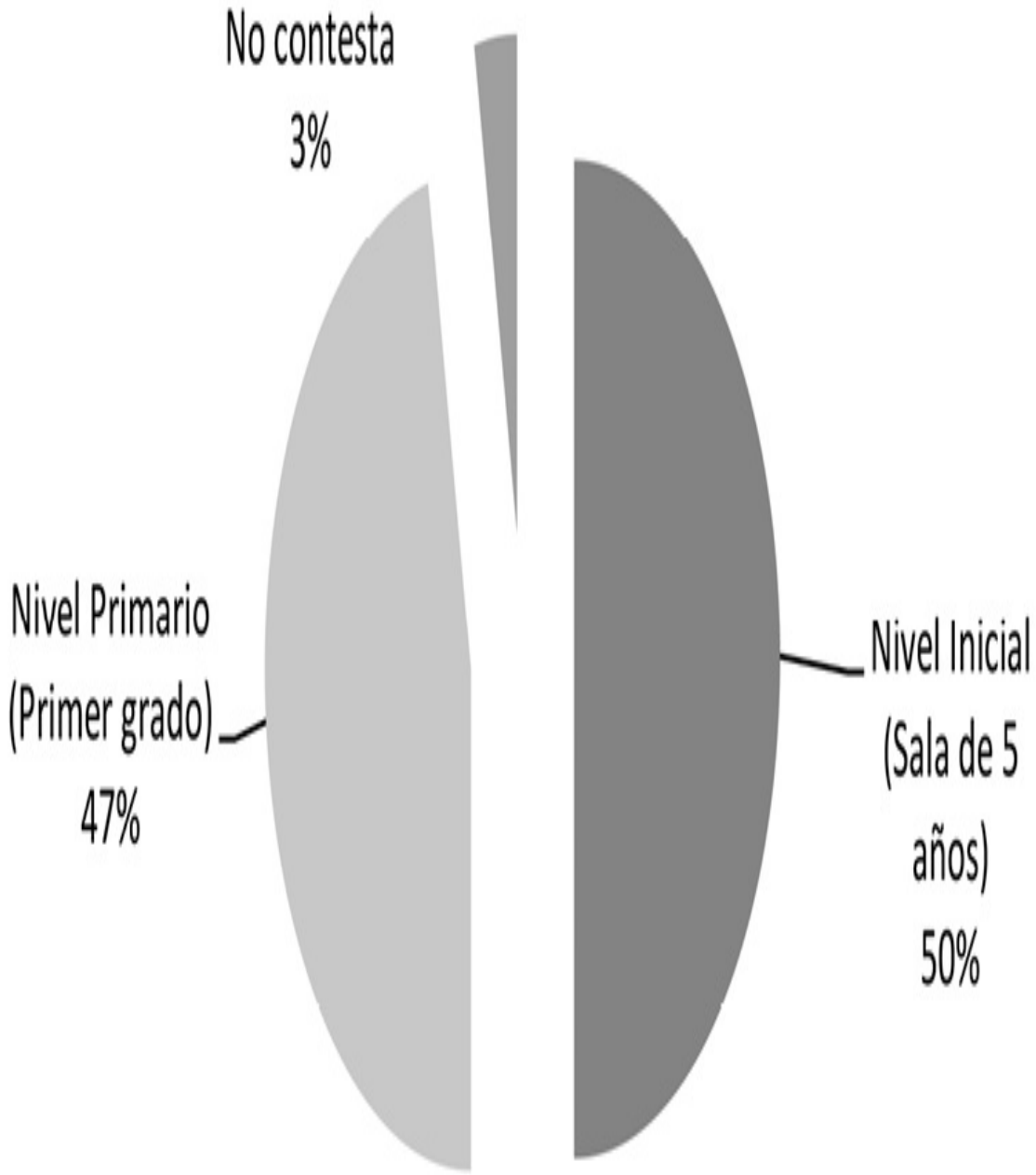
Encuestados según antigüedad en la docencia.[1]

Nivel donde se desempeñan. Sala o grado a cargo

Nivel Inicial (Sala de 5 años): 15 casos

Nivel Primario (1º grado):14 casos

No contesta: 1 caso

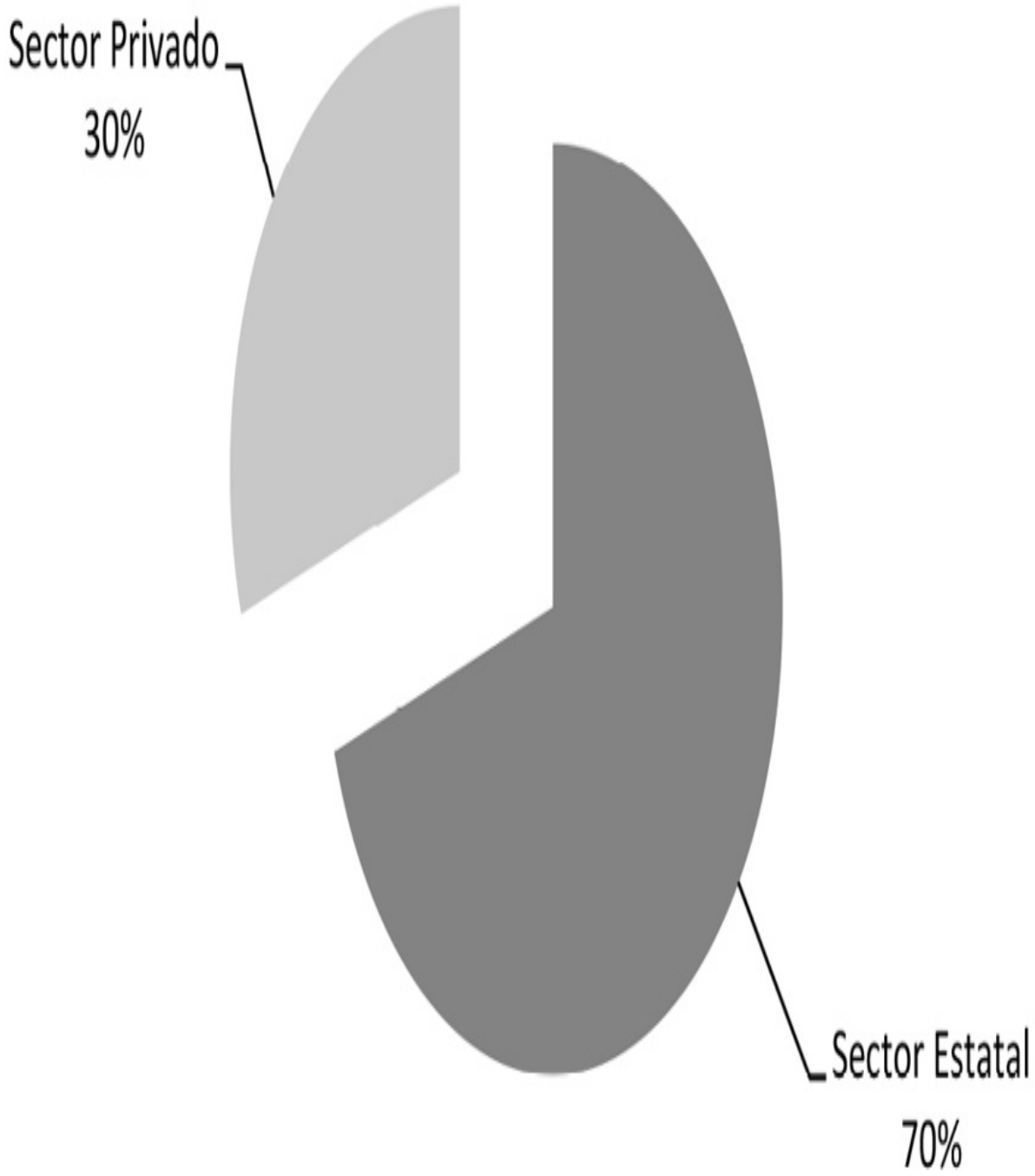

No contesta
3%
Nivel Primario
(Primer grado)
47%
Nivel Inicial
(Sala de 5
años)
50%

Encuestados según nivel en que se desempeñan. Porcentajes.

Sector de gestión

Estatal: 21 casos (70%)

Privada: 9 casos (30%)


Sector Privado
30%
Sector Estatal
70%

Encuestados según sector de gestión. Porcentajes.

Qué se entiende por diagnóstico pedagógico didáctico

Qué se entiende por diagnóstico pedagógico didáctico	Cantidad menciones	Porcentaje
Punto de Partida o Base	15	50%
Busca conocimientos previos	13	45%
Diseñar actividades - Planificar	9	25%
Evaluación	7	35%
Determinar los alcances y logros de cada alumno	5	10%
Otros: informe - visión - herramienta - guía.	4	8%
Informe de legajo	2	4%

El 50% lo describe como una instancia inicial, un “punto de partida” o “base”. El 25% utiliza específicamente el término “evaluación”.

Mayoritariamente, el 45% sostiene que busca determinar los “conocimientos previos” que traen los alumnos, el “nivel inicial” o el “estado en que se encuentran”.

En menor número, otros señalan que el objetivo es “determinar los alcances y logros de cada alumno”, “sus características sociales e intelectuales”, las “posibilidades de aprender”.

Un número importante, 35% sostiene que tiene como objeto “planificar”, “definir estrategias”, “organizar tarea” o “diseñar actividades”.

Por su parte, el 10%, afirma que determina alcances y logros de los alumnos.

El 8% lo asocia a la idea de un informe, visión, herramienta o guía.

Algunos, menos del 4%, lo conciben como “información que se obtiene a partir del legajo de los alumnos”.

Opinión sobre si se diferencia el diagnóstico pedagógico didáctico del psicopedagógico

Sí: 100%

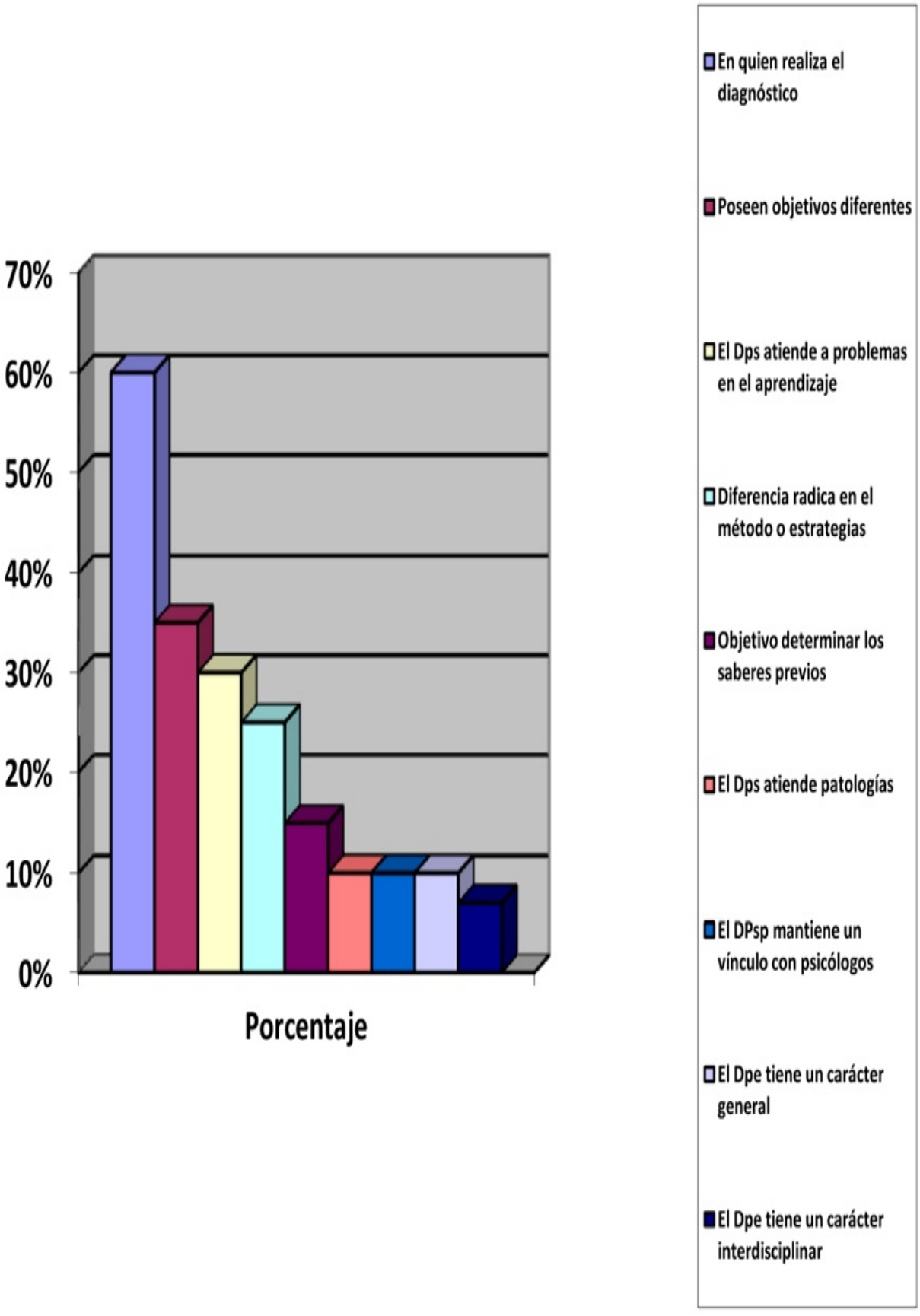
No: 0%

Todos los docentes encuestados diferencian el diagnóstico pedagógico didáctico del psicopedagógico.

Diferencias que encuentran entre el diagnóstico pedagógico didáctico (Dpd) y el psicopedagógico (Dps)[2]

Diferencias entre el diagnóstico Dpd y el Dps	Menciones	Porcentaje
En quien realiza el diagnóstico	18	60%
Poseen objetivos diferentes	11	35%
El Dps atiende a problemas en el aprendizaje	9	30%
Diferencia radica en el método o estrategias	7	25%
Objetivo determinar los saberes previos	5	15%
El Dps atiende patologías	3	10%
El Dps mantiene un vínculo con psicólogos	3	10%
El Dpd tiene un carácter general	3	10%
El Dpd tiene un carácter interdisciplinar	2	7%

Total de encuestas: 30


70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Porcentaje
En quien realiza el diagnóstico
Poseen objetivos diferentes
El Dps atiende a problemas en el aprendizaje
Diferencia radica en el método o estrategias
Objetivo determinar los saberes previos
El Dps atiende patologías
El DPsp mantiene un vínculo con psicólogos
El Dpe tiene un carácter general
El Dpe tiene un carácter interdisciplinar

Las respuestas se centran en caracterizar el diagnóstico psicopedagógico (Dps). Pocas caracterizan el diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd).

Al referirse a las diferencias entre ambos, la mayoría de los docentes (60%) señala que la diferencia radica en “quien realiza” cada uno. En algunos casos, señalan que el Dpd corresponde al docente y el Dps al psicopedagogo o a “un profesional” (negando por contraposición tal carácter al docente). En otros casos, señalan que el Dps lo realizan “especialistas” o “instituciones especializadas” a diferencia del Dpd que se realiza “en la escuela”.

El 10 % del grupo señala que la diferencia radica en que quien realiza el Dps mantiene un vínculo con “psicólogos”.

El 35% de los docentes afirma que ambos diagnósticos poseen objetivos diferentes. Algunos especifican que el Dps se centra en aspectos emocionales o vinculados a la maduración. Otros sostienen que a diferencia del Dpd, el Dps atiende al contexto familiar y social.

Varios señalan que el Dps tiene como función orientar al docente ante dificultades de aprendizaje. El 30% de los encuestados asocia el Dps a problemas en el aprendizaje. El 10% de este grupo, específicamente, lo asocia a “patologías”; el resto lo vincula a dificultades para aprender.

Un 25% de los docentes sostiene que la diferencia radica en el método, procedimiento o estrategias empleadas en cada uno. Algunos docentes afirman que la diferencia radica en el carácter interdisciplinar del Dps.

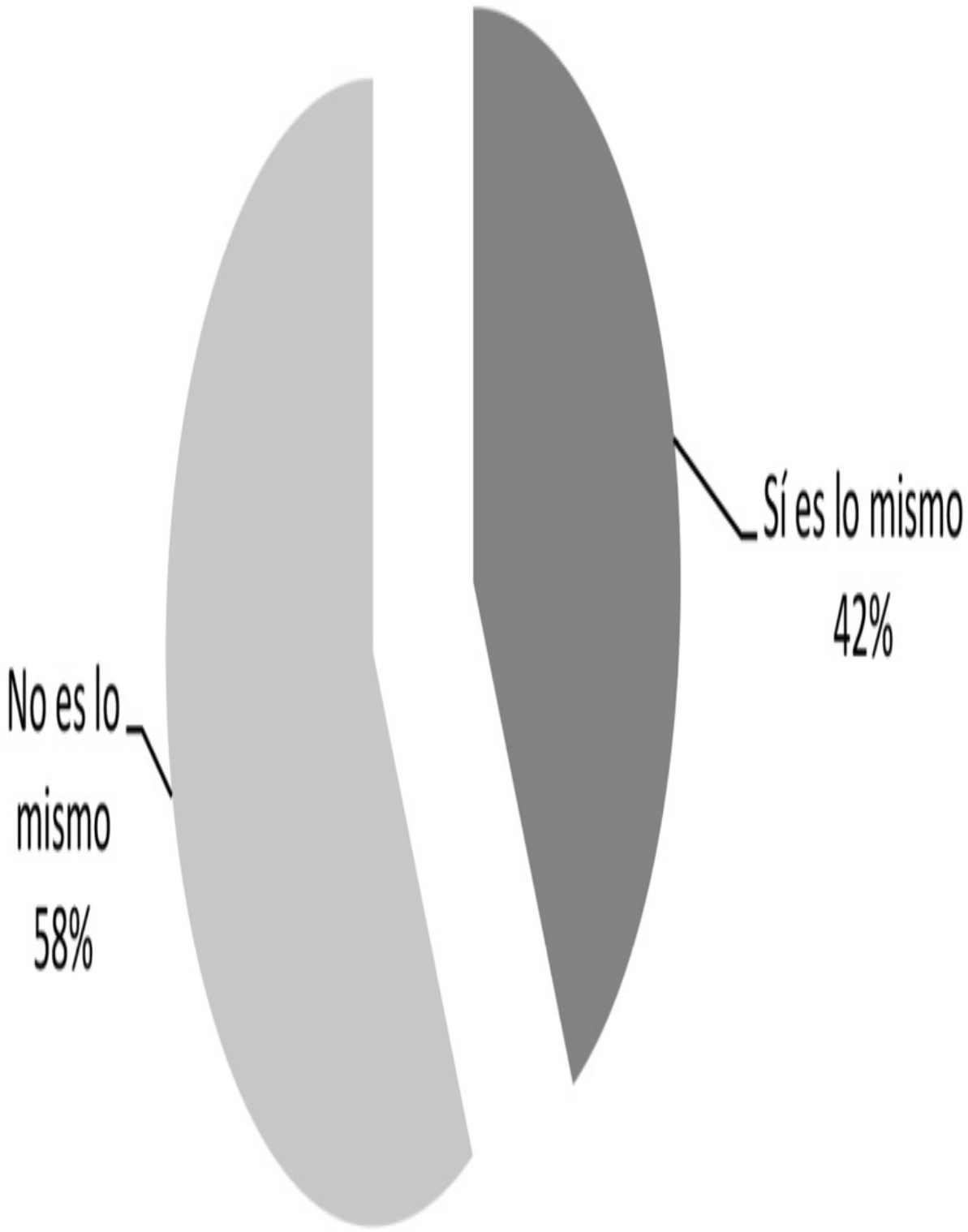
Los pocos docentes (15%) que caracterizan el Dpd aluden a que éste tiene como objetivo determinar los “saberes previos” de los alumnos o establecer las metas a alcanzar. Algunos le otorgan al Dpd un carácter “general”.

Por su parte, el 10% sostiene que el Dps atiende patologías y tiene un carácter general.

Unos pocos, solo el 7%, le da un carácter interdisciplinar.

Opinión sobre si es lo mismo hablar de diagnóstico pedagógico didáctico que de evaluación diagnóstica.

¿Es lo mismo hablar de Dpd que de evaluación diagnóstica?

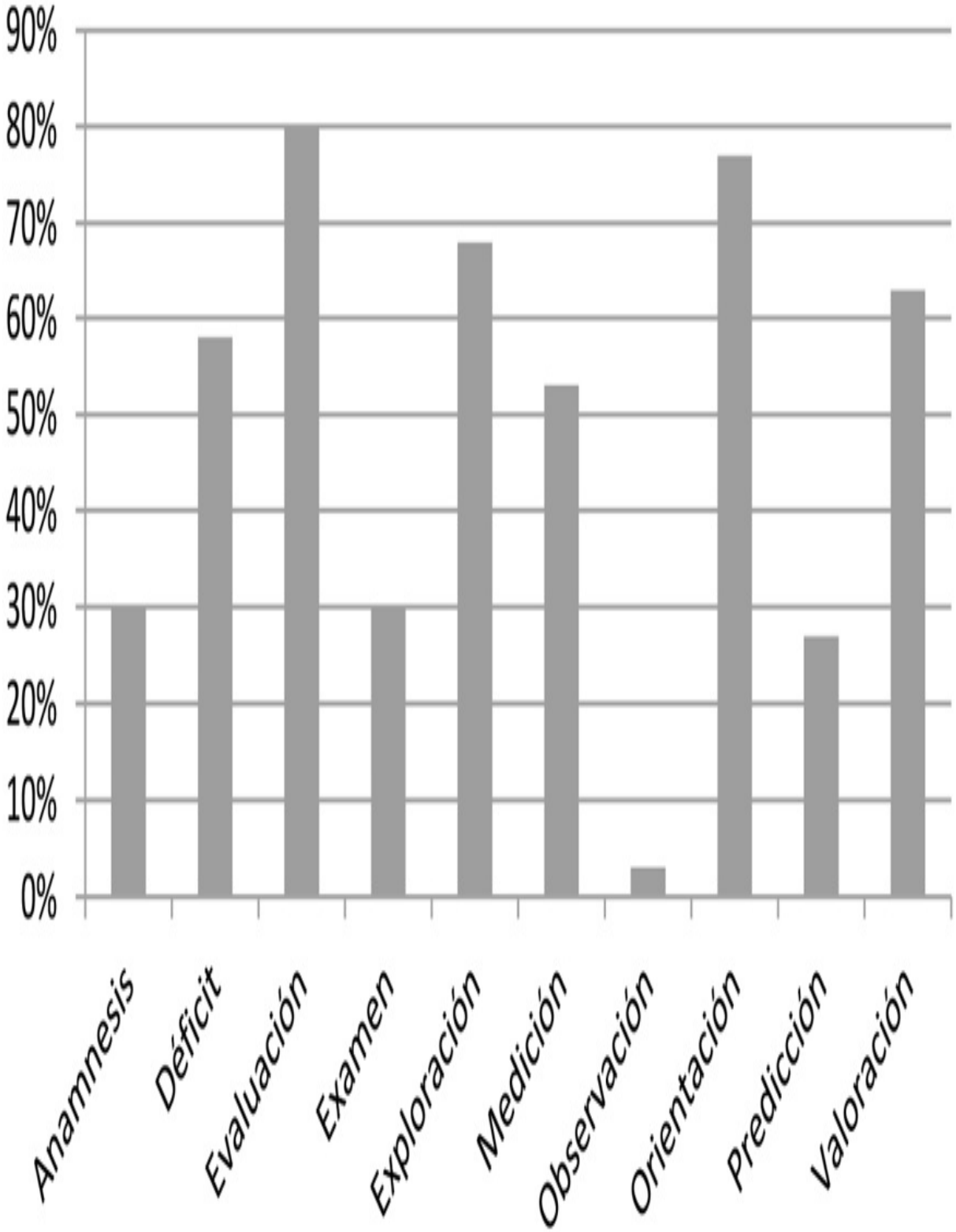

Sí es lo mismo
42%
No es lo mismo
58%

La mayoría de los docentes encuestados (58%), considera que No es lo mismo hablar de Dpd que de evaluación diagnóstica. El 42% afirma que Sí lo es.

Conceptos vinculados a la idea de diagnóstico pedagógico didáctico

Porcentaje de docentes que considera vinculados los siguientes términos

Conceptos vinculados a la idea de Dpd	Porcentaje
Evaluación	80%
Orientación	77%
Exploración	68%
Valoración	63%
Déficit	58%
Medición	53%
Anamnesis	30%
Examen	30%
Predicción	27%
Observación	3%


90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Anamnesis
Déficit
Evaluación
Examen
Exploración
Medición
Observación
Orientación
Predicción
Valoración

Porcentaje de docentes que considera vinculados los términos a la idea de diagnóstico pedagógico didáctico.

El 80% de los docentes vincula la evaluación a la idea de Dpd y un 77% a la orientación, el 68% a la exploración y el 63% a la valoración. El 58% lo relaciona con la idea de déficit y un 53% a la idea de medición. La vinculación con la idea de anamnesis y también con la de examen representa un 30% en ambos casos. Sólo el 27% lo relaciona con predicción. Unos pocos, 3%, con la observación.

Realización de algún tipo de diagnóstico pedagógico didáctico en la tarea docente

Realización de algún tipo de diagnóstico en la tarea docente

Sí 100%

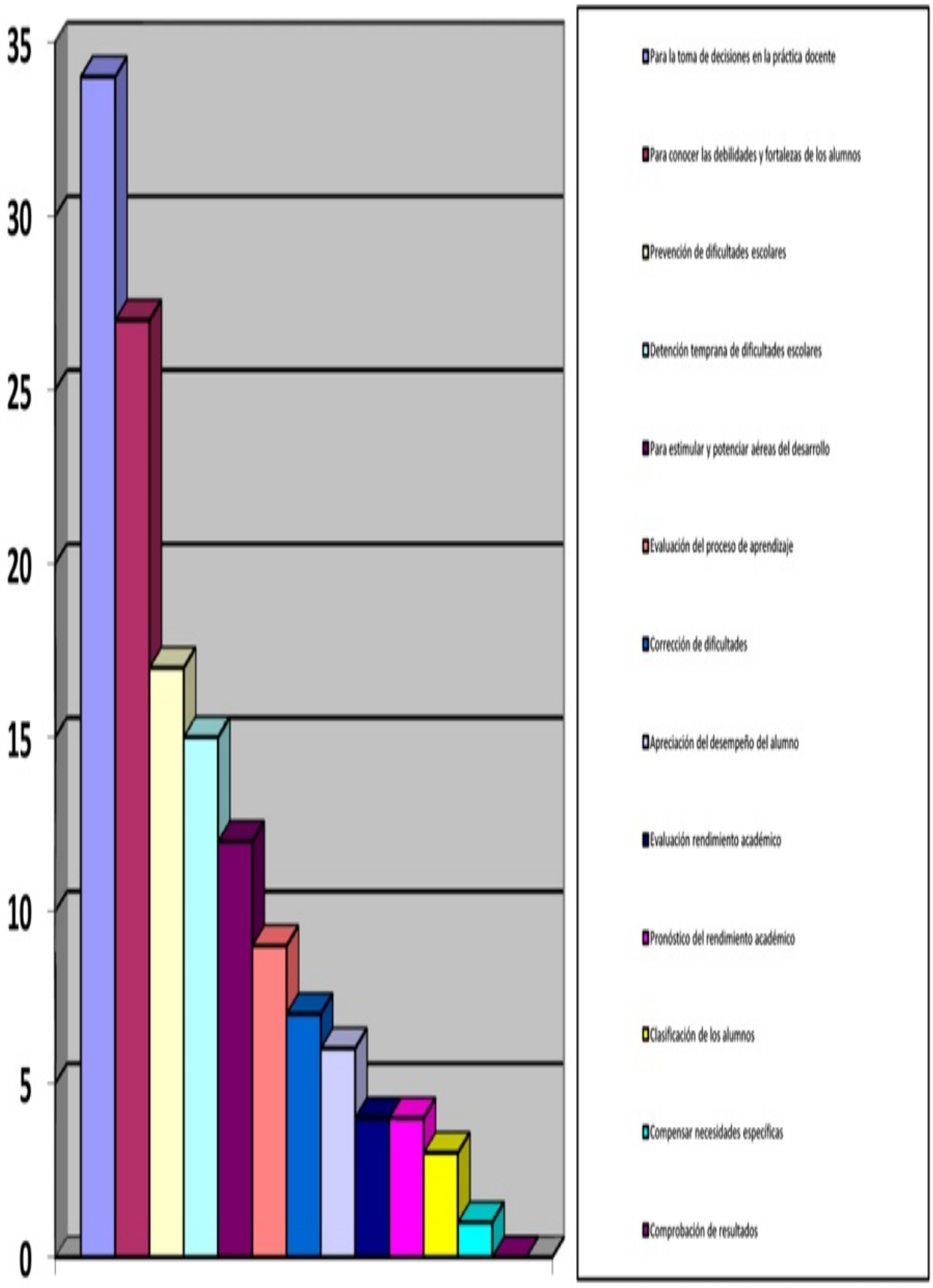
No 0%

El 100% de los docentes encuestados dice realizar algún tipo de diagnóstico pedagógico.

Funciones o finalidades del diagnóstico pedagógico-didáctico

Funciones o finalidades en orden de importancia.[3]

Orden	Funciones o finalidades	Índice de importancia
1	Para la toma de decisiones en la práctica docente	34
2	Para conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos	27
3	Prevención de dificultades escolares	17
4	Detención temprana de dificultades escolares	15
5	Para estimular y potenciar aéreas del desarrollo	12
6	Evaluación del proceso de aprendizaje	9
7	Corrección de dificultades	7
8	Apreciación del desempeño del alumno	6
9	Evaluación rendimiento académico	4
10	Pronóstico del rendimiento académico	4
11	Clasificación de los alumnos	3
12	Compensar necesidades específicas	1
13	Comprobación de resultados	0


35
30
25
20
15
10
5
0
Para la toma de decisiones en la práctica docente
Para conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos
Prevención de dificultades escolares
Detención temprana de dificultades escolares
Para estimular y potenciar aéreas del desarrollo
Evaluación del proceso de aprendizaje
Corrección de dificultades
Apreciación del desempeño del alumno
Evaluación rendimiento académico
Pronóstico del rendimiento académico
Clasificación de los alumnos
Compensar necesidades específicas
Comprobación de resultados

Descripción de qué consiste el diagnóstico pedagógico-didáctico

Descripción de qué consiste el diagnóstico	Menciones
Diagnóstico - observación del accionar cotidiano - conocimiento integral - diálogo - descripción características	9
Cronograma de actividades para observación de los saberes previos	8
Entrevistas con los padres de los alumnos	4
Observación aspectos cognitivos - socioambientales - psicomotrices - afectivos	3
Otros	6

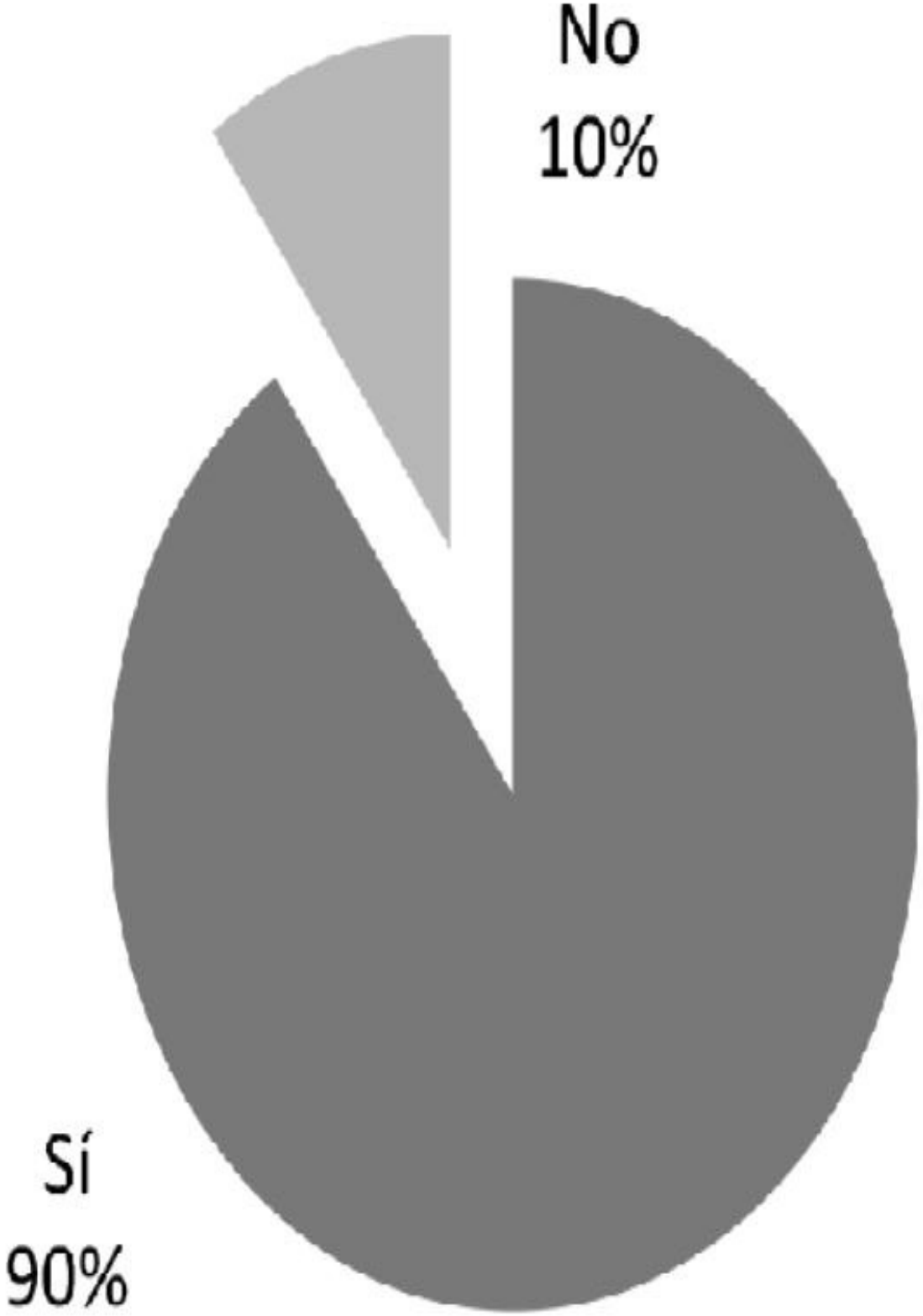
A pesar de que la pregunta lo requiere de manera explícita, un tercio de los docentes (9 casos - 30%) no responde con una descripción precisa sino recurre a generalidades al señalar que el diagnóstico consiste en “diagnosticar” o “conocer integralmente”. No hay indicios de que sea una dificultad en la interpretación del cuestionario ni desinterés en el mismo, porque los encuestados generalmente responden de manera extensa y completa. Probablemente, estas generalidades respondan a cierta imprecisión en la conceptualización de las propias prácticas de diagnóstico ya que, como señalan algunos, el diagnóstico consta en la observación -probablemente espontánea- del accionar cotidiano de cada niño.[4] Otros se refieren al diagnóstico como una evaluación que tiene como objetivo describir las características del grupo, sin precisar en qué consiste.

Una cuarta parte de los docentes, es decir un 26% (8 casos), refiere a un cronograma planificado de actividades en la mayor parte de los casos orientados a la observación de los saberes previos. También se menciona la observación de aspectos “cognitivos”, “socioambientales”, “psicomotrices” y “afectivos” (10% - 3 casos). Un 13% (4 casos) señala la realización de entrevistas a los padres de los alumnos.

Otras menciones: en un caso, se señala la existencia de una guía de observación, hay una referencia a criterios que se articulan con el Nivel Inicial. Otro encuestado señala que combina varios procedimientos (sin especificarlos) “de acuerdo a la necesidad”. Otro señala la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas (también sin especificarlas).

Existencia de algún instrumento en particular para realizar el diagnóstico pedagógico-didáctico

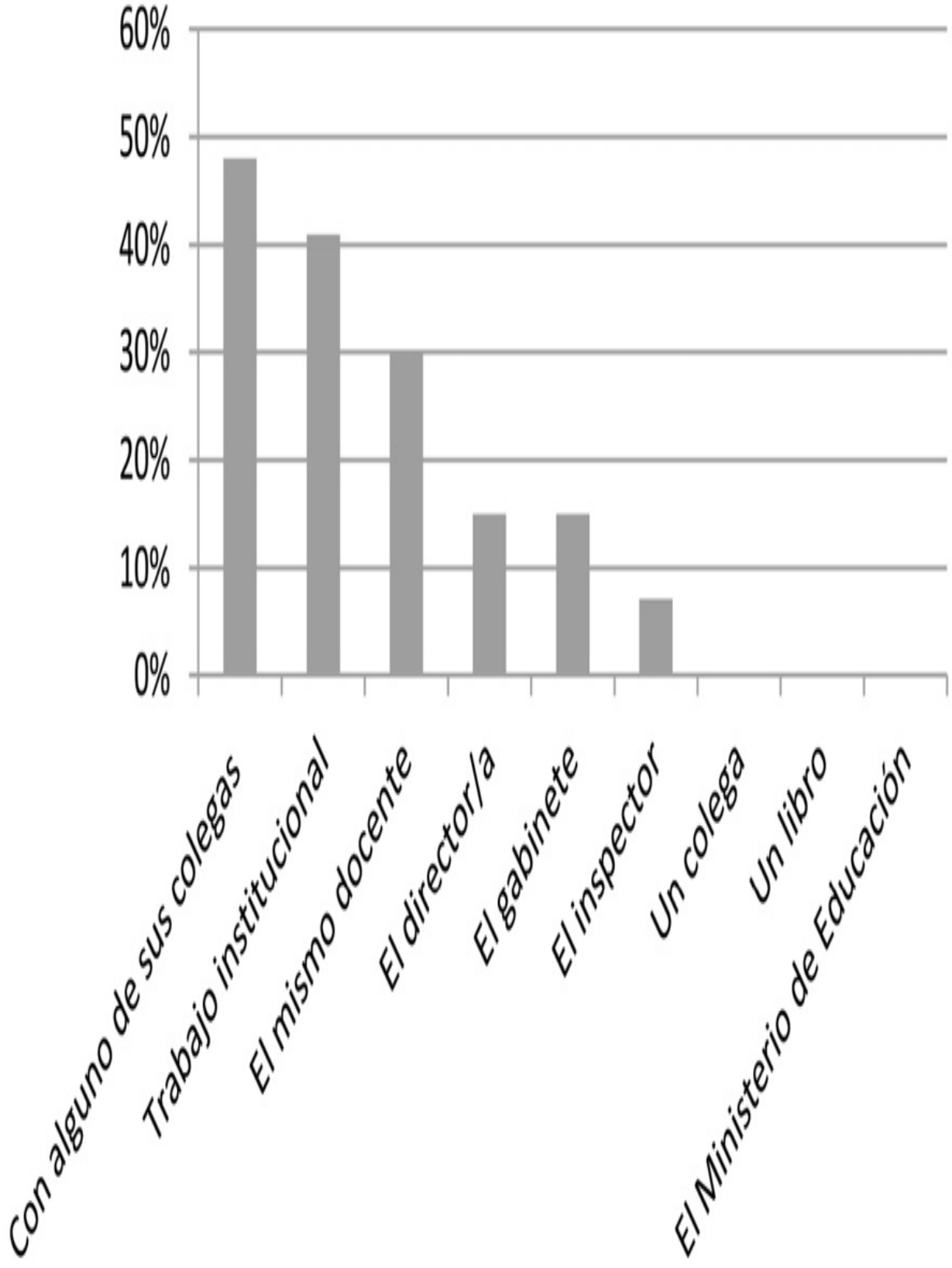
Existencia de instrumento para realizar el Dpd


No
10%
Sí
90%

El 90% de los docentes encuestados afirman contar con un instrumento para realizar el diagnóstico, mientras que el 10% restante no cuenta con ninguno.

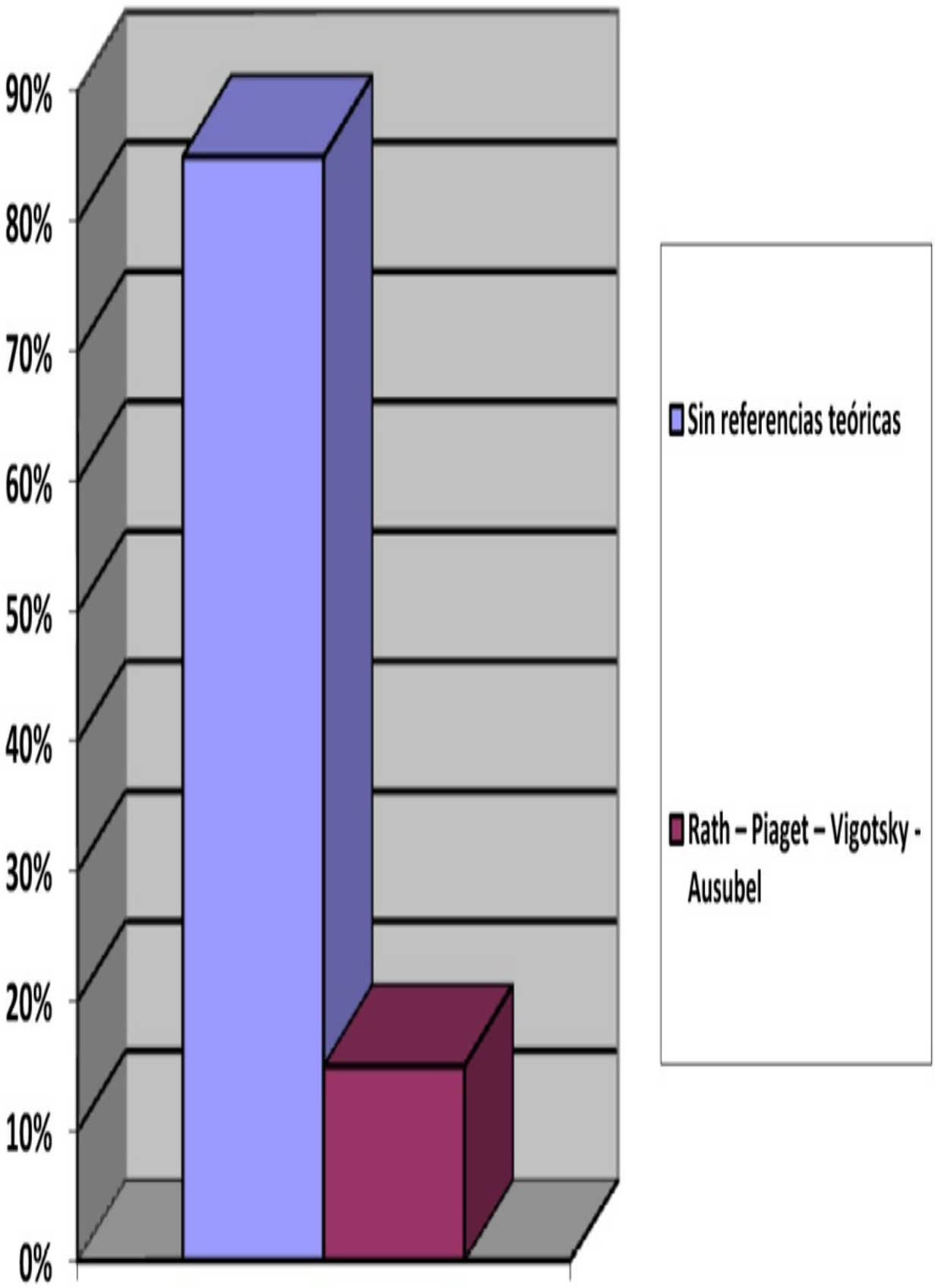
Origen del instrumento del diagnóstico pedagógico didáctico

Origen del instrumento	Porcentaje
Trabajo con alguno de sus colegas	48%
Trabajo institucional	41%
El mismo docente	30%
El director/a	15%
El gabinete	15%
El inspector	7%
Un colega	0%
Un libro	0%
El Ministerio de Educación	0%


60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Con alguno de sus colegas
Trabajo institucional
El mismo docente
El director/a
El gabinete
El inspector
Un colega
Un libro
El Ministerio de Educación

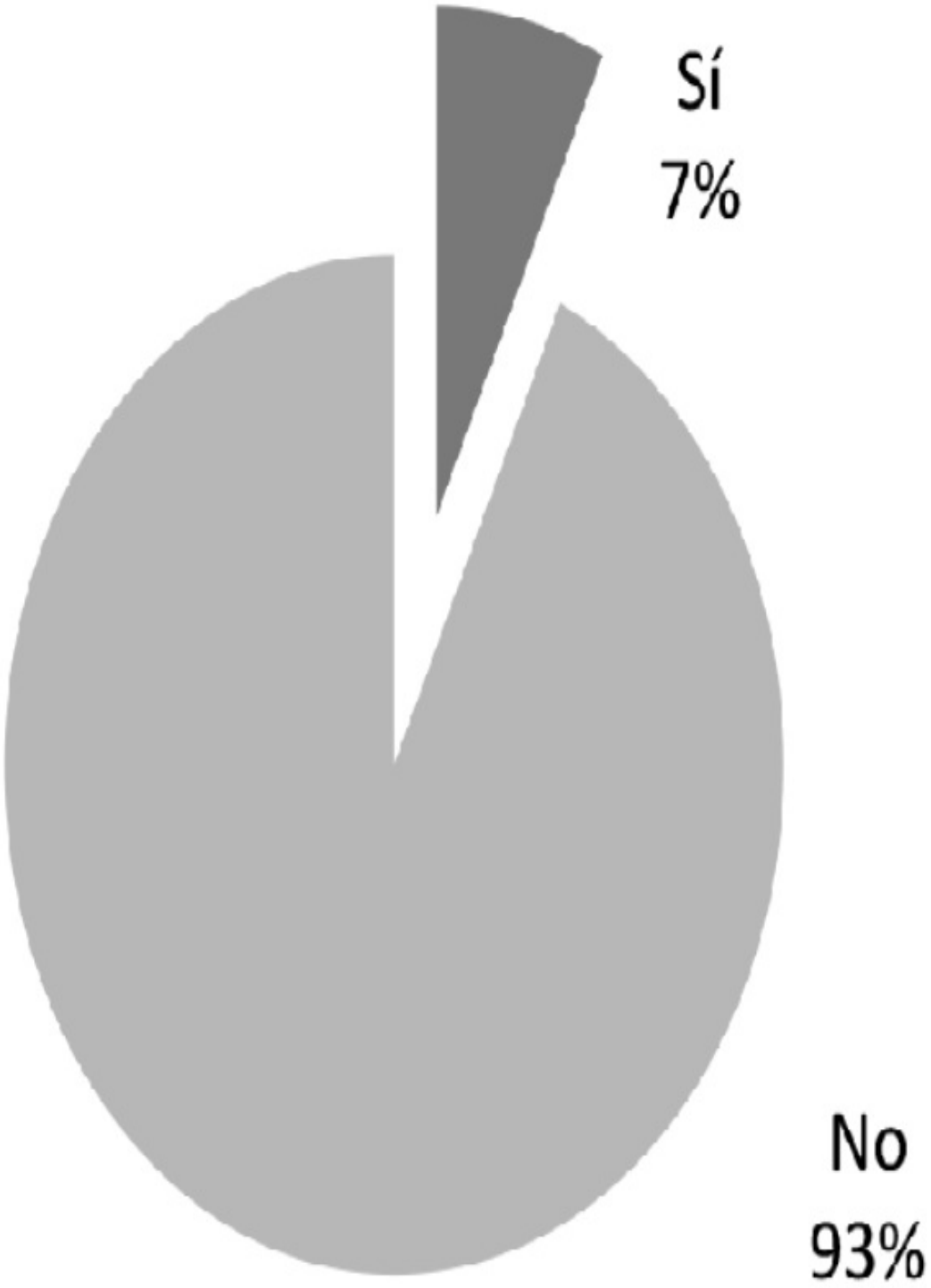
La mayoría de los docentes emplea un instrumento elaborado con algunos de sus colegas y el 41% dice utilizar un instrumento que es producto del trabajo institucional. Por otra parte, un 30% afirma que elabora su propio instrumento de diagnóstico. El 15% restante utiliza un instrumento que le provee el director o el gabinete psicopedagógico. Unos pocos, 7%, utilizan uno que les provee el inspector. Ningún docente afirma emplear un instrumento que le proveyó un colega, que fue seleccionado de un libro, o provisto por el Ministerio de Educación.

Autores o marco teórico que utiliza para la construcción del diagnóstico pedagógico didáctico


90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sin referencias teóricas
Rath – Piaget – Vigotsky - Ausubel

El 85% de los docentes no señalan referencias teóricas específicas para la construcción del Dpd. Sólo el 15% menciona a los siguientes autores: “Rath, Piaget, Vigotsky y Ausubel”.

Utilización de distintas pruebas o test psicométricos para el diagnóstico pedagógico didáctico


Sí
7%
No
93%

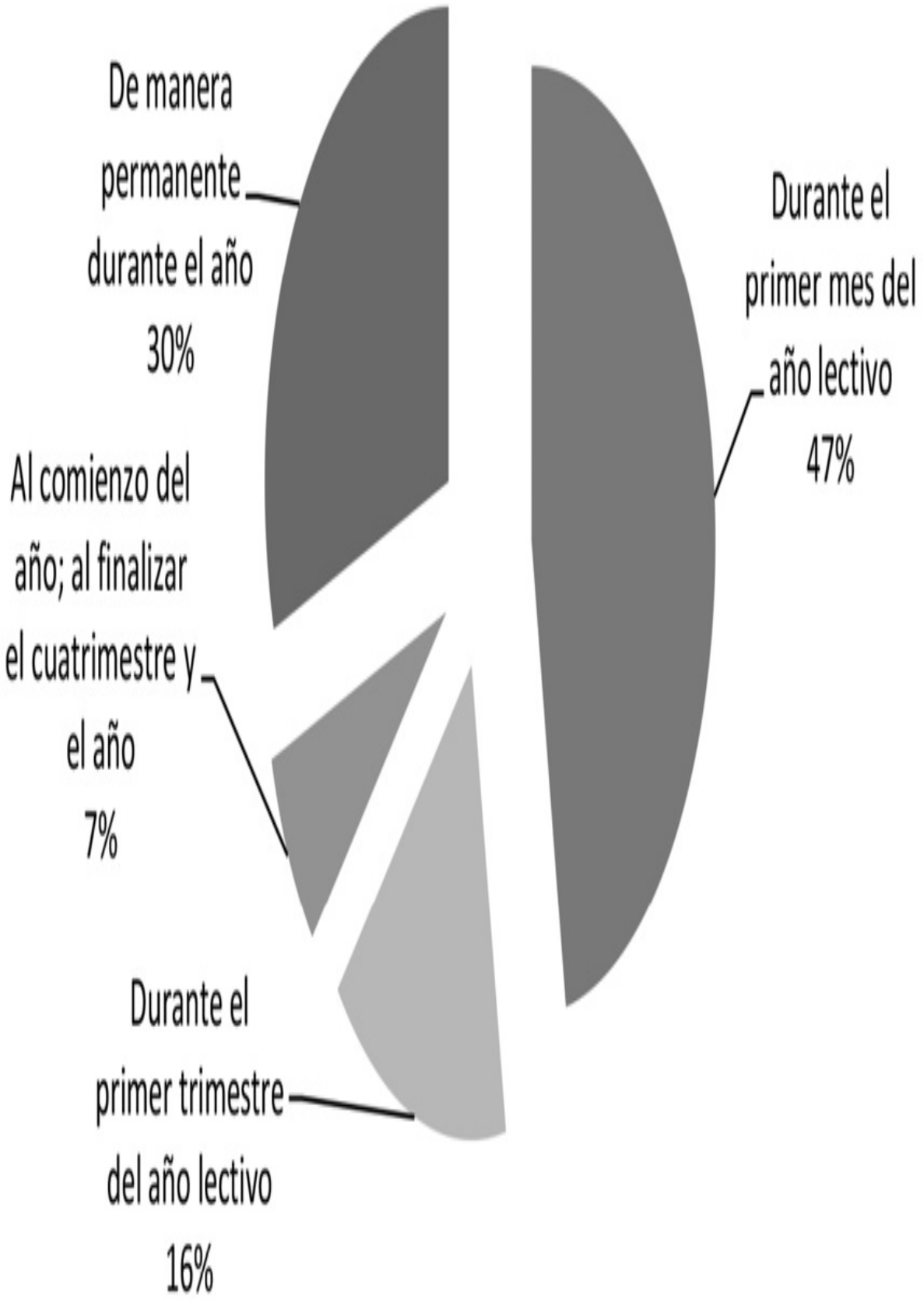
Sólo el 7% de los docentes encuestados afirma utilizar pruebas o tests psicométricos para el Dpd.

Test utilizados

No hay ninguna respuesta.

Momento del año que realiza el Dpd

Momento del año realiza el diagnóstico pedagógico didáctico	Porcentaje
Durante el primer mes del año lectivo	47%
Durante el primer trimestre del año lectivo	16%
Al comienzo del año; al finalizar el cuatrimestre y el año	7%
De manera permanente durante el año	30%
Total	100%


De manera permanente durante el año 30%
Durante el primer mes del año lectivo 47%
Al comienzo del año; al finalizar el cuatrimestre y el año 7%
Durante el primer trimestre del año lectivo 16%

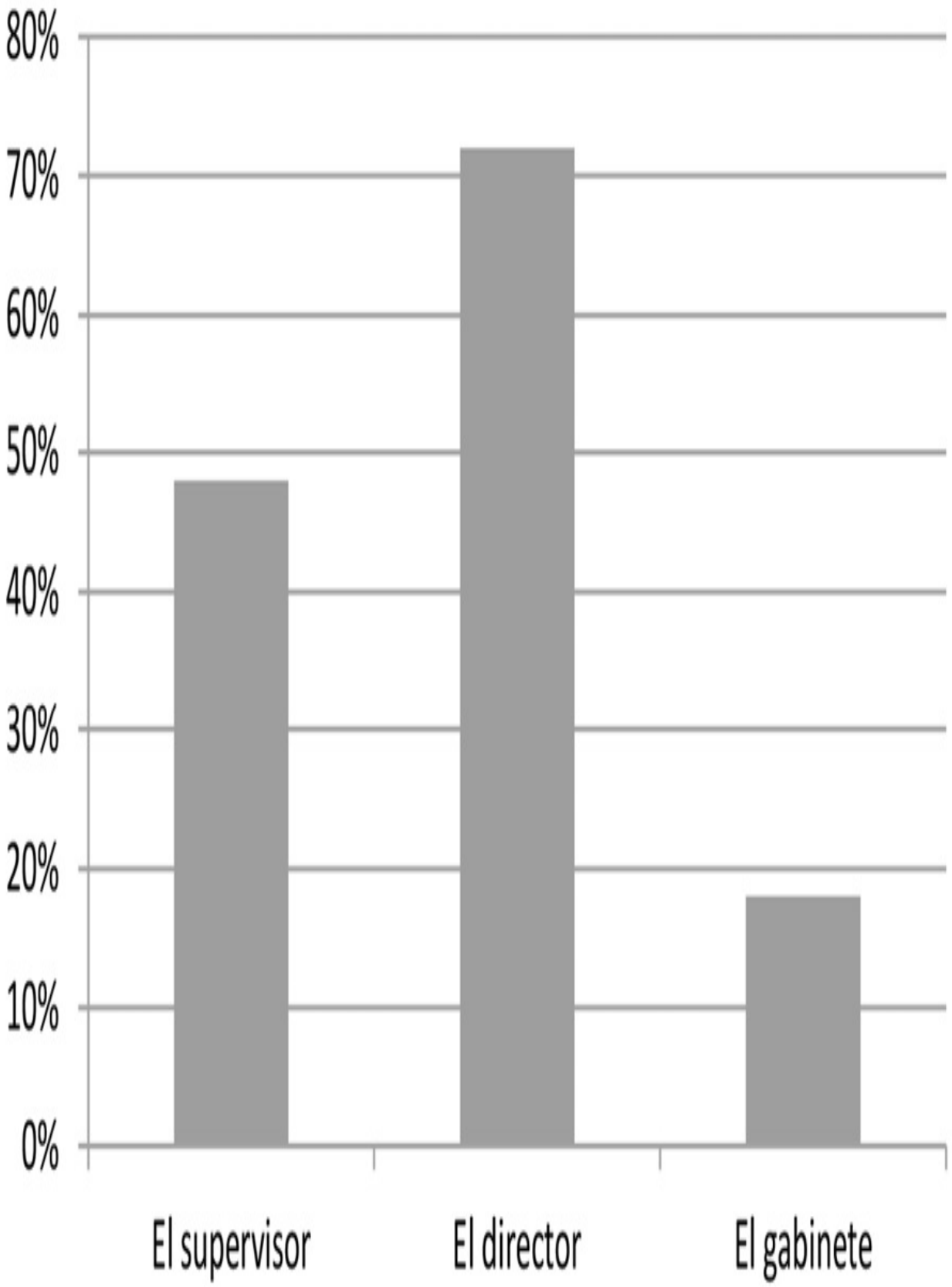
La mayoría de los docentes encuestados (47%) realiza el Dpd durante el primer mes del año lectivo. Un 16% del total lo efectúa durante el primer trimestre. El 7% afirma realizar acciones de diagnóstico al comienzo del año; al finalizar el cuatrimestre y al finalizar el año lectivo. El 30% restante dicen realizar un Dpd durante todo el año.

El diagnóstico pedagógico didáctico como exigencia que deben cumplir todos los docentes que trabajan en su escuela

No
7%
Sí
93%

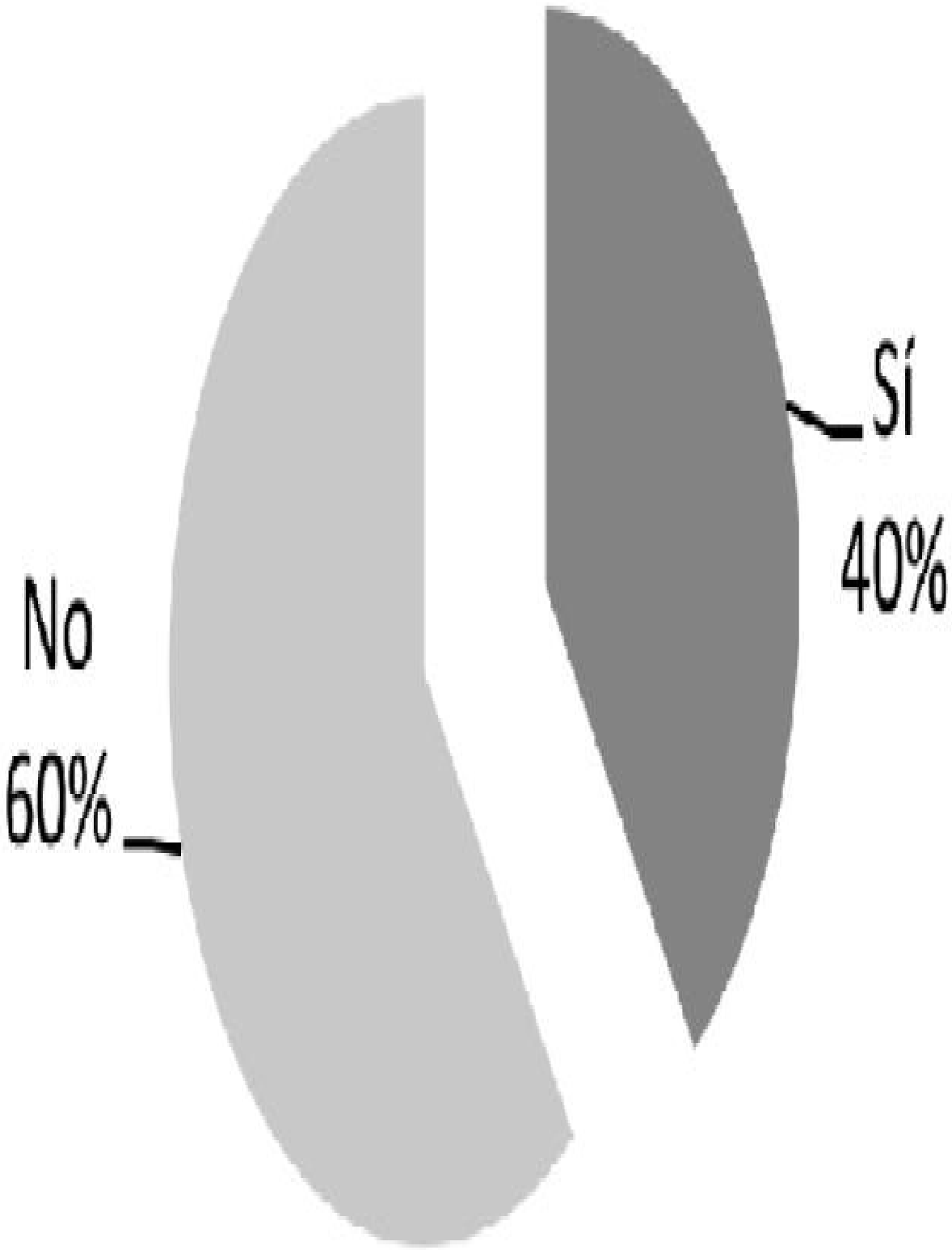
La gran mayoría de los docentes encuestados afirman que el Dpd es una exigencia de la institución donde trabajan, y por lo tanto deben cumplir con dicho requerimiento. Unos pocos, sólo el 7%, afirma que no es una exigencia institucional.

Persona que exige el diagnóstico pedagógico-didáctico


80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
El supervisor
El director
El gabinete

Para el 72% de los docentes encuestados el director es quien exige el Dpd, un 48% afirma que la exigencia de la realización del Dpd proviene del supervisor. Y sólo el 17% dicen que lo exige el gabinete.

Acuerdo con que el diagnóstico pedagógico-didáctico sea una prescripción


Si
40%
No
60%

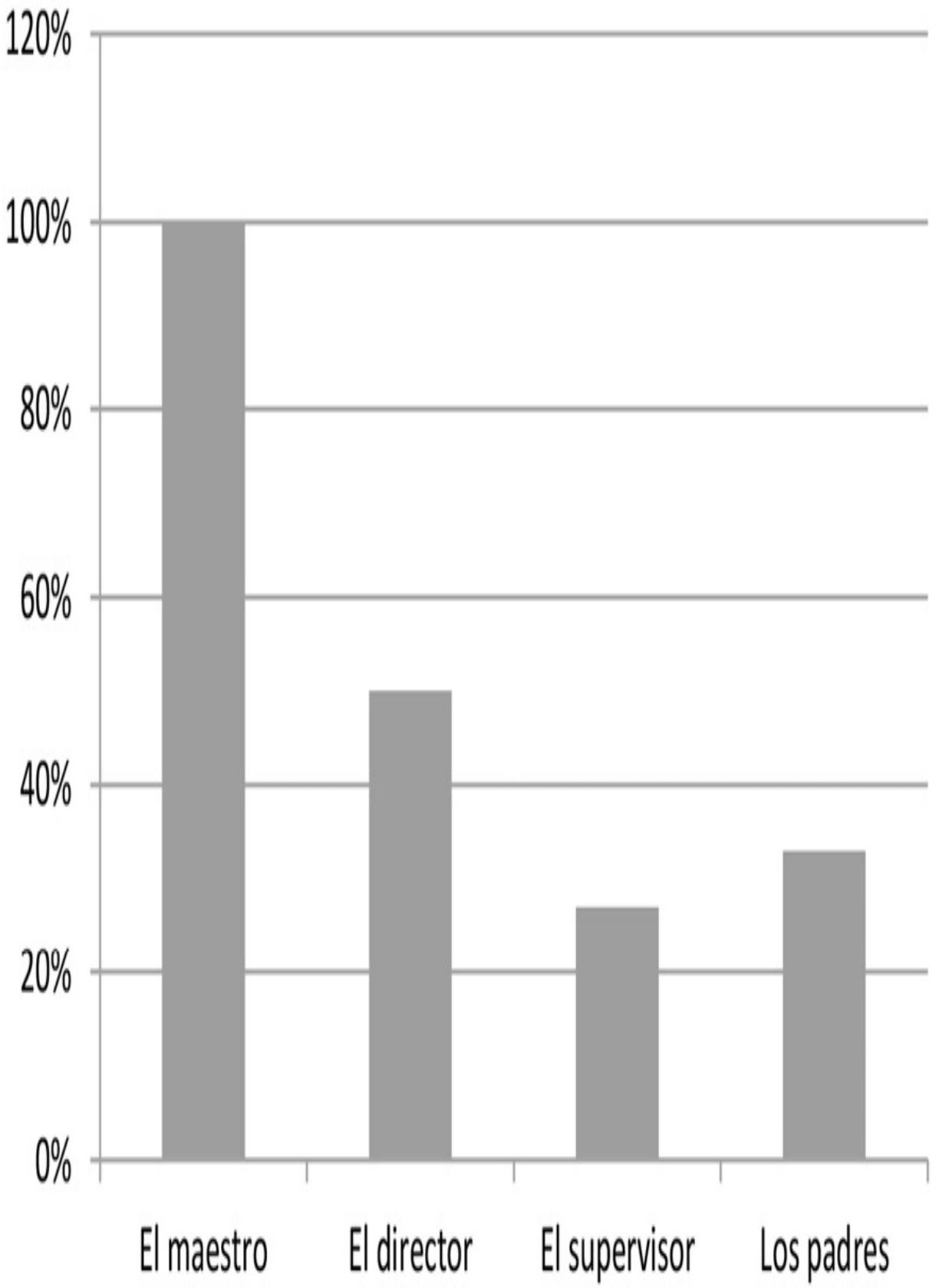
El 60% de los docentes encuestados no están de acuerdo con que el diagnóstico sea una prescripción de la institución. La interpretación de la razón es diversa y confluye mayoritariamente en la misma opinión: la importancia del diagnóstico. Quienes rechazan la afirmación lo hacen oponiéndose al término “trámite” al identificarlo con un procedimiento burocrático. Afirman que constituye una instancia fundamental que no puede reducirse a una acción administrativa. Un docente fundamenta además el rechazo al tratarse el diagnóstico de un proceso permanente.

De manera concurrente, el 40% que opta por acordar con la afirmación, lo hacen en razón de que al considerar que el diagnóstico es una instancia imprescindible apoyan que sea de “cumplimiento obligatorio”.

Mayoritariamente, fundamentan su importancia en la necesidad de definir en base al mismo la propuesta didáctica posterior. Casi en la misma proporción, mencionan la necesidad de conocer a los estudiantes.

Para quién/quiénes son importantes los datos que arroja el Dpd

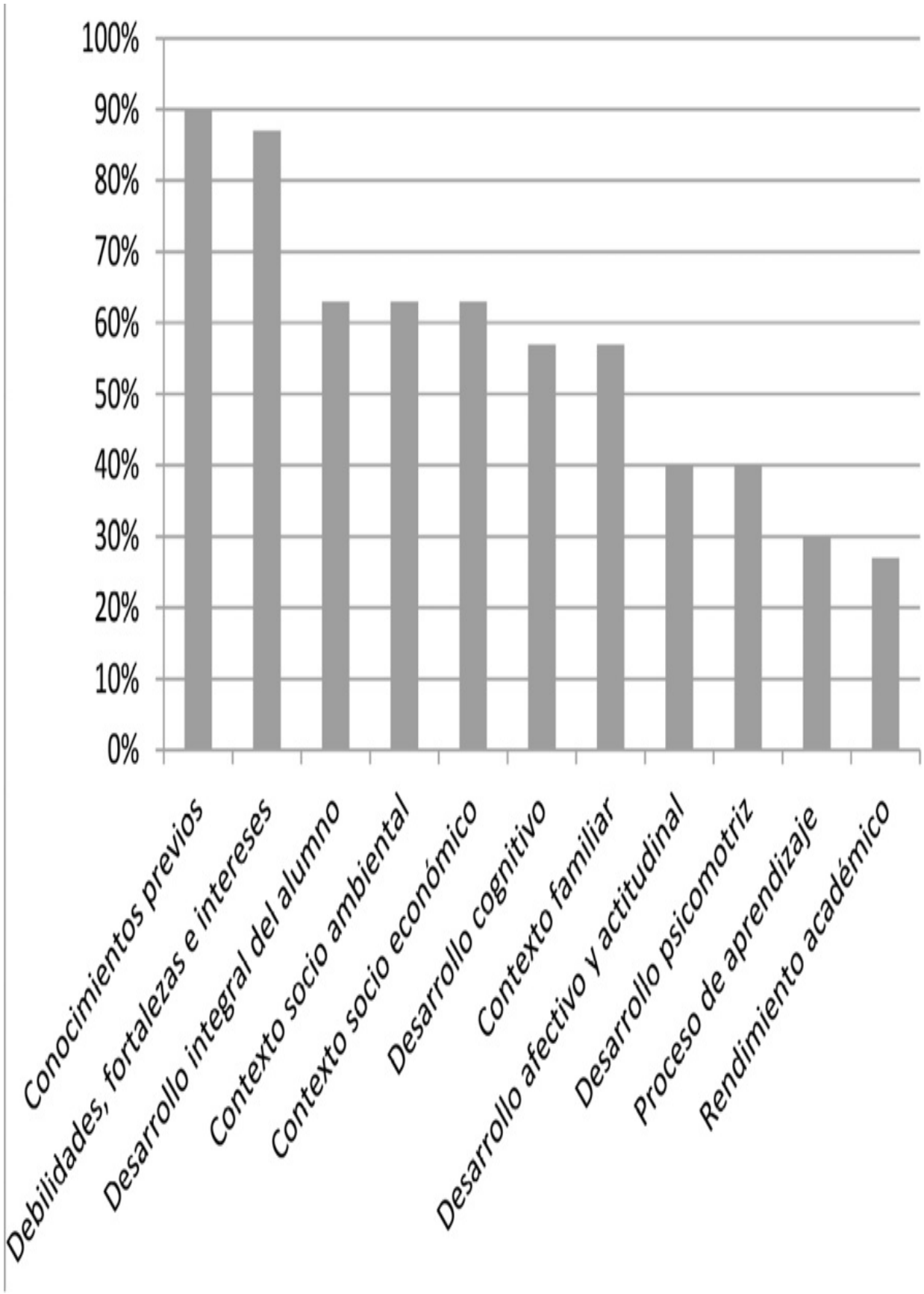
Para quién/quiénes son importantes los datos que arroja el Dpd	Porcentaje
El maestro	100%
El director	50%
El alumno	50%
Los gabinetistas	40%
Los padres	33%
El supervisor	27%


120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
El maestro
El director
El supervisor
Los padres

Todos los maestros afirman que los datos que arroja el diagnóstico son valiosos para ellos mismos y su desempeño profesional. Exactamente la mitad, el 50%, aseveran que esos datos son valiosos para el director y en la misma proporción para el alumno. Un 40% reconoce su valor para los gabinetistas, y sólo el 27% para el supervisor.

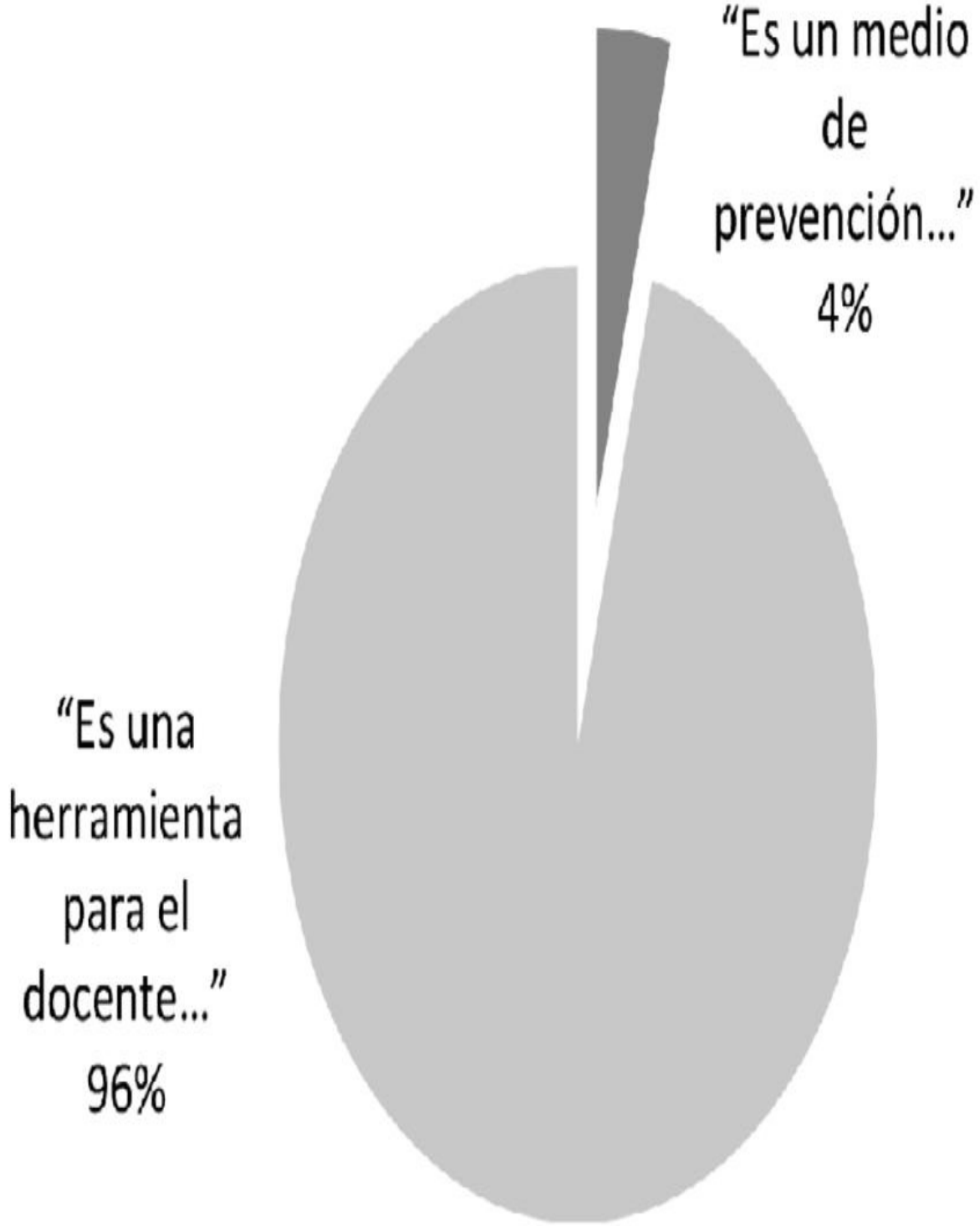
Variable o variables en que está enfocado el diagnóstico pedagógico-didáctico que realizan

Variable o variables en que está enfocado el Dpd que realizan	Porcentaje
Conocimientos previos	90%
Debilidades, fortalezas e intereses	87%
Desarrollo integral del alumno	63%
Contexto socio ambiental	63%
Contexto socio económico	63%
Desarrollo cognitivo	57%
Contexto familiar	57%
Desarrollo afectivo y actitudinal	40%
Desarrollo psicomotriz	40%
Proceso de aprendizaje de contenidos	30%
Rendimiento académico	27%


100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Conocimientos previos
Debilidades, fortalezas e intereses
Desarrollo integral del alumno
Contexto socio ambiental
Contexto socio económico
Desarrollo cognitivo
Contexto familiar
Desarrollo afectivo y actitudinal
Desarrollo psicomotriz
Proceso de aprendizaje
Rendimiento académico

Para la mayoría de los docentes encuestados, el 90%, lo más importante son los “conocimientos previos” de los alumnos, aunque también, un alto porcentaje, el 87%, se define por determinar “debilidades, fortalezas e intereses”. Por otra parte, un 63% afirma que implican el “desarrollo integral del alumno”, “contexto socio ambiental” y “contexto socio económico”. Un 57% destaca el “desarrollo cognitivo” y el “contexto familiar”. Un grupo algo menor, el 40%, subraya el “desarrollo afectivo y actitudinal” y el “desarrollo psicomotriz”. El 30% lo relaciona concretamente con el “proceso de aprendizaje de contenidos”. Finalmente, el 27% las vincula con el “rendimiento académico”.

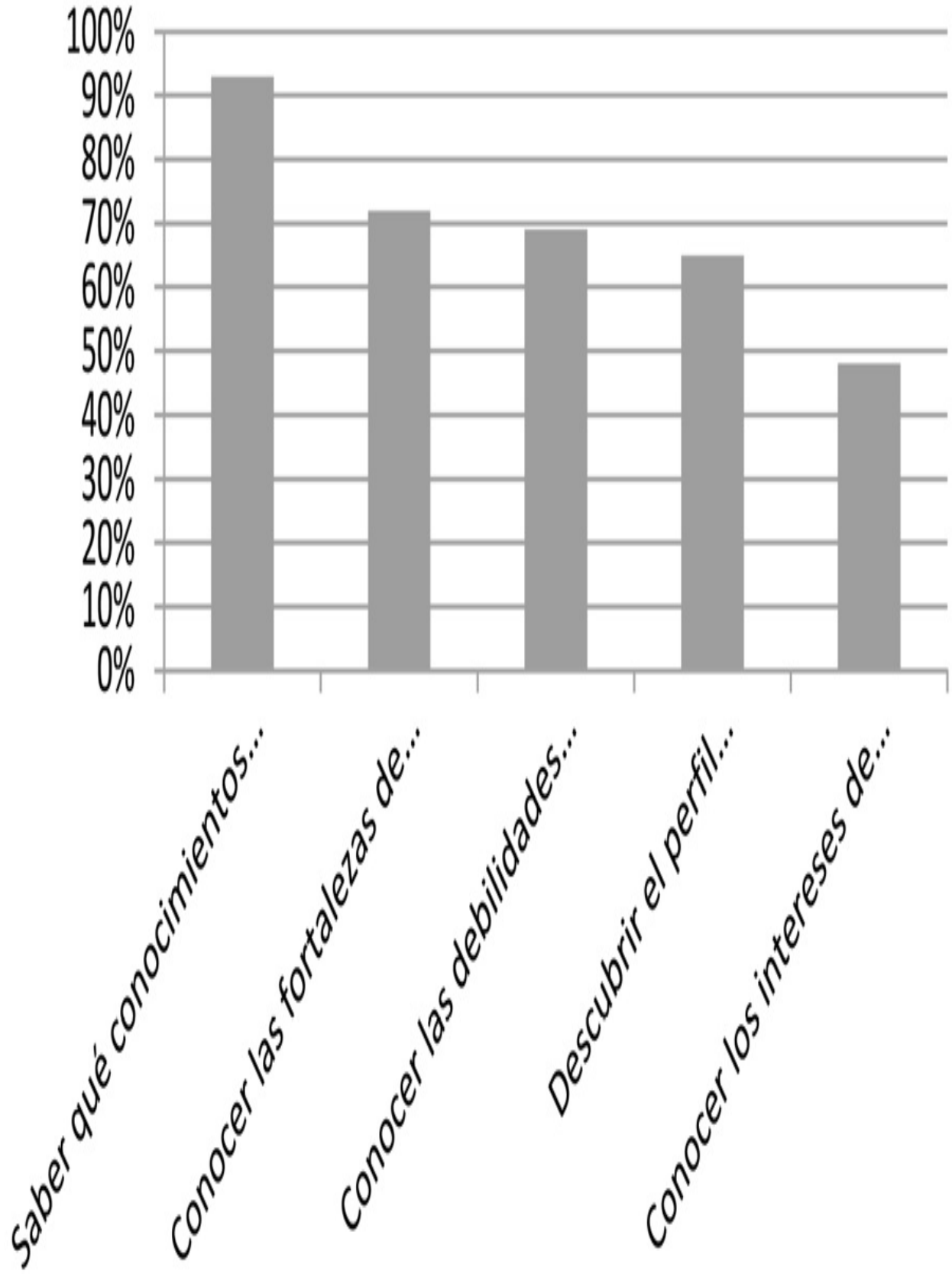
Acuerdo con las siguientes frases sobre el diagnóstico pedagógico-didáctico


"Es un medio de prevención..."
4%
"Es una herramienta para el docente..."
96%

La amplia mayoría de los docentes encuestados acuerda que el Dpd es una herramienta para el docente, mientras que sólo el 4% lo define como un medio de prevención de problemas.

Frases con las que los docentes están totalmente de acuerdo

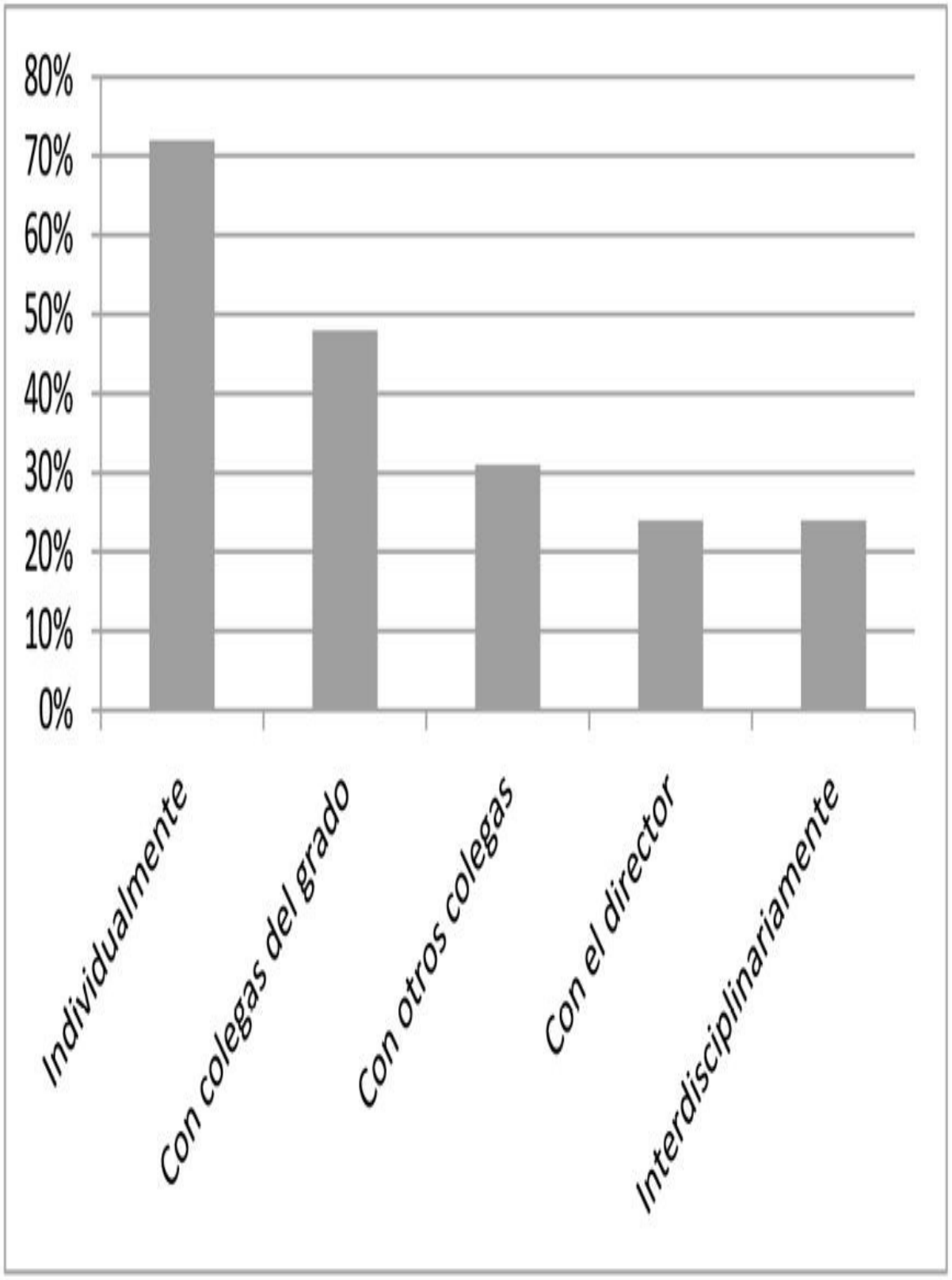
Frases con las que los docentes están totalmente de acuerdo. *El diagnóstico pedagógico-didáctico permite...*	Porcentaje
Saber qué conocimientos tiene el alumno	93%
Conocer las fortalezas de los alumnos	72%
Conocer las debilidades de los alumnos	69%
Descubrir el perfil cognitivo de los alumnos	65%
Conocer los intereses de los alumnos	48%


100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Saber qué conocimientos...
Conocer las fortalezas de...
Conocer las debilidades...
Descubrir el perfil...
Conocer los intereses de...

Un alto porcentaje, 93%, de los docentes encuestados, afirman que el Dpd permite “saber qué conocimientos previos tiene el alumno”. También una proporción importante, el 72%, destaca “conocer las fortalezas del alumno”. Cercanamente, un 69%, para “conocer las debilidades de los alumnos”. Por su parte, el 65% afirma que permite “descubrir el perfil de los alumnos”. Por último, poco menos de la mitad, el 48%, expresa que permite “conocer los intereses de los alumnos”.

Personas que analizan los datos recolectados en el diagnóstico pedagógico didáctico

Personas que analizan los datos recolectados en el Dpd	Porcentaje
El maestro individualmente	72%
El maestro con colegas del grado	48%
El maestro con colegas de otras áreas	31%
El maestro con el director	24%
De manera interdisciplinar	24%


80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Individualmente
Con colegas del grado
Con otros colegas
Con el director
Interdisciplinariamente

La mayoría de los docentes encuestados, el 72%, individualiza al maestro como el principal analista de los datos recogidos en el diagnóstico. Por otra parte, un poco menos de la mitad, el 48%, afirma que es el maestro con otros colegas del grado. Un 31% sostiene que es “el maestro con otros colegas de otras áreas”. Un porcentaje menor, el 24%, expresa que el análisis de los datos los realiza el “maestro con el director” y en la misma medida que se realiza de “manera interdisciplinar”.

Recurrencias, regularidades, supuestos y contradicciones

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos a partir de las treinta (30) encuestas efectuadas a educadores de sala de cinco años de nivel inicial y maestros de primer año de educación primaria permitió desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones; partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas de antemano. Iniciamos un análisis cualitativo, rescatando el escenario y a las personas entrevistadas desde una perspectiva holística, es decir, sin ser reducidos a variables, sino considerados como un todo. La intención fue encontrar recurrencias, regularidades, supuestos y contradicciones, para advertir tendencias y generar nuevas preguntas que permitieran superar el nivel inicial de la descripción.

Tendencias Generales

La primera recurrencia generalizada en el total de los docentes encuestados, detalla que el 100% efectúa algún tipo de diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd) como parte de su actividad profesional, dato sumamente relevante. Si bien en forma específica aparece en un solo indicador, el número 6. Realización de algún tipo de diagnóstico en la tarea docente, la mayoría de las respuestas

analizadas demuestran que realizan dicha tarea de manera regular en algún momento del año lectivo, lo que nos permite afirmar que el Dpd es un elemento instituido en la actividad de los maestros.

En tal sentido, al remitirnos al indicador 14. Momento del año en que realiza el Dpd, las marcadas recurrencias se aprecian en expresar que se efectúa mayoritariamente durante el primer mes del año lectivo. Afirmación que se confirma en los puntos: 1. “se toma como punto de partida o base”; el 5. “como exploración inicial”; y finalmente, en el apartado 8., en el cual se afirma en reiteradas menciones que estas actividades se efectúan “al inicio del año escolar”, mientras que algunos son más precisos al señalar específicamente el “período de ambientación”.

Un caso similar se da en el indicador número 9. Existencia de instrumento para realizar el Dpd, y 15. Diagnóstico como exigencia que deben cumplir todos los docentes que trabajan en alguna escuela, en los cuales respectivamente, el 90% y el 93% de los encuestados lo afirma y ratifica implícitamente, por ejemplo, en otros indicadores tales como el punto 10. Origen del instrumento, cuando el 41% asevera que proviene de la institución, dando señales de un desconocimiento del origen concreto del instrumento.

Se registran otras coincidencias al mencionar al Director de la escuela como la persona o referente principal que diseña, elige o exige la utilización de un determinado instrumento de Dpd. Esto se aprecia en los indicadores: 10. Origen del instrumento (15%); 16. Persona que exige el diagnóstico pedagógico-didáctico (72%); 18. Para quién/quiénes son importantes los datos que arroja el Dpd (50%) y 22. Personas que analizan los datos recolectados en el Dpd (24 %).

La siguiente recurrencia, muestra en primer lugar una destacada coincidencia al identificar el Dpd con la actividad de “búsqueda de saberes y conocimientos previos de los alumnos”. Esto se aprecia en los indicadores: 1. Qué se entiende por Dpd (45%); 3. Diferencias entre el Dpd y el Dps (15%); 8. Descripción de qué consiste el Dpd (25%); 19. Variable o variables en que está enfocado el Dpd que realizan (90%); 21. Frases con las que los docentes están totalmente de acuerdo (93%). Estos indicadores dan señales de fuertes supuestos de las teorías Constructivistas sobre el aprendizaje. De hecho, la búsqueda de saberes previos es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa, como las teorías de Piaget, Ausubel, Vigotsky, entre otros autores.

Otra interesante conceptualización, que respondería a una interpretación tradicional vinculada a la clínica, sistemáticamente incluida en las respuestas de los encuestados la constituye la idea de vincular el Dpd con la detección de "déficit, debilidades o dificultades" de los alumnos, lo que se observa en los puntos: 5. Conceptos vinculados a la idea de Dpd (58%); 7. Funciones o finalidades (39%); 19. Variable o variables en que está enfocado el Dpd que realizan (87%); 21. Frases con las que los docentes están totalmente de acuerdo (69%).

Por su parte, sólo en el punto 21. aparece la idea opuesta: "conocer las fortalezas de los alumnos" en un porcentaje importante (72%), aunque también se registra una ambigüedad en el punto 19. al nombrar en un solo bloque, pero en un alto porcentaje (87%), las "Debilidades, fortalezas e intereses".

Siguiendo con la búsqueda de tendencias, se observan coincidencias al entender el Dpd como una prueba evaluativa: "examen; medición; evaluación, valoración". Se registra en los puntos: 1. Qué se entiende por diagnóstico pedagógico - didáctico (35%); 4. Es lo mismo hablar de diagnóstico pedagógico que de evaluación diagnóstica (63%); 5. Conceptos vinculados a la idea de diagnóstico pedagógico-didáctico, en este punto hay posiciones divididas en cuanto a la idea de: "Examen" (30%); "Medición" (53%); "Evaluación" (80%); "Valoración" (63%).

En síntesis, podríamos sintetizar que la mayoría de los docentes encuestados hacen algún tipo de Dpd en el primer mes del ciclo lectivo, utilizan un instrumento provisto por alguien de la institución en la que trabajan que se usa fundamentalmente para la detección de saberes previos de los alumnos, le adjudican carácter de prueba evaluativa orientada a la detección de debilidades, ausencias o déficits; aunque también fortalezas e intereses de los alumnos y que supone intervenciones docentes.

Contradicciones, ambigüedades y supuestos subyacentes

Al continuar con el trabajo de análisis interpretativo de los datos obtenidos, surgieron apreciaciones sintéticas; aunque no conclusivas e interrogantes que ayudan a problematizar la idea de Dpd, que se detallan a continuación:

• Conceptualización vs. función o finalidad del Dpd: se advierte una cierta

confusión y ambigüedad entre lo que entienden los maestros encuestados por Dpd y la función que le otorgan. La mayoría conceptualiza al Dpd como “Punto de Partida o Base” (50%), para “buscar conocimientos previos” (45%), como “evaluación” (35%), para “diseñar actividades – planificar” (25%), es decir, lo conceptualizan recurriendo a su función, pero no logran dar una definición sobre lo que es el diagnóstico. Cuando se les pregunta por la finalidad del mismo, la mayoría afirma que sirve para “tomar decisiones para la práctica áulica”, “detectar conocimientos previos” y “conocer debilidades y fortalezas de los alumnos”; en menor proporción, afirman que sirve para la “prevención y detección temprana de dificultades escolares”; y en último lugar, para “estimular y potenciar aéreas del desarrollo”. En consecuencia, vemos que los encuestados son conscientes que es útil para la enseñanza, es inherente a lo didáctico. Llama la atención algunas opciones de respuesta elegidas, tales como, “detectar intereses, potencialidades y áreas destacadas”, “descubrir el perfil cognitivo del alumno”, imbricadas en teorías progresistas como la de las Inteligencias Múltiples de Gardner y Aula Diferenciada de Tomlinson, pero no se hace mención a este marco teórico en el indicador 11. Autores o marco teórico que utiliza para la construcción del Dpd, si bien en este apartado sólo un 15% afirma tomar como referentes teóricos a autores constructivistas como: Rath, Piaget, Vigotsky o Ausubel; y el resto, que representa el 85%, no explicitan ningún referente teórico de fundamentación del diagnóstico que efectúan. Además, cuando se les pregunta por la variable o variables en las que enfocan el Dpd que realizan, el 90% afirma que se enfocan en los “Conocimientos previos” y un 27%, en el “Rendimiento académico”. Los conocimientos previos darían cuenta del rendimiento del alumno en el nivel o grado inmediato anterior.

• Empleo o utilización concreta del Dpd: un alto porcentaje de los educadores, el 96% concretamente, coinciden en que se trata de “…una herramienta para el docente…”, lo que muestra una alta valoración dada al Dpd como un precioso instrumento para la tarea profesional y específicamente didáctica; sin embargo, también es sostenida la idea de que es una instancia exigida tradicionalmente por sus superiores (directivos y supervisores primordialmente o gabinetistas). Esto marca que los docentes perciben al Dpd como una tarea fuertemente encomendada, solicitada por sus superiores o especialistas. Rasgo que denota una actividad obligatoria, burocrática, a cumplir para terceros y no prioritariamente para ellos mismos a pesar de que la valoren, lo que muestra una marcada contradicción. En tal sentido, al percibir de esta forma el Dpd como una

de las tantas tareas que deben cumplir los docentes, podría llegar a entenderse como parte de la rutina cotidiana a naturalizarse, banalizándose.

• Persona que realiza el Dpd: En el punto 22. Personas que analizan los datos recolectados en el diagnóstico pedagógico didáctico, es sostenida la respuesta que el maestro individualmente (72% de los encuestados) toma el diagnóstico y analiza sus datos; pero paradójicamente, al efectuar el agrupamiento y análisis de las respuestas, quizás para denotar lo que en realidad debería ser, los encuestados en un alto porcentaje señalan que el análisis de los datos del Dpd lo efectúan con un colega del mismo grado (48%) o de otra disciplina (31%), y en menor medida, con el director (24%) , lo que nuevamente revela la contradicción entre lo que realmente se hace y lo que debería ser, realizar y definir los resultados del diagnóstico de manera interdisciplinaria; sólo el 24% de los encuestados menciona esta opción.

• Diagnóstico como prescripción: al analizar los datos que surgen del indicador 17. Acuerdo con que el Dpd sea una prescripción, es notable la división de opiniones en relación a este punto. El 60% está en contra de que sea una actividad prescripta. El 40% restante, que no es un porcentaje menor, está de acuerdo en que sea una actividad obligatoria. Esto podría entenderse, por un lado, que los encuestados lo aceptan como algo impuesto, un mero trámite que hay que cumplir de escaso valor para dar respuesta a la problemática del aula; o por el contrario, lo aceptan a pesar de ser algo impuesto y reconocen su valor implícito, tal como se corrobora en el punto 18., cuando el 100% afirma que los datos que arroja el Dpd son importantes para el maestro, y en el indicador 7. al afirmar, con un índice de importancia de 34, que lo es para la toma de decisiones en la práctica educativa.

• Empleo de pruebas psicométricas: al efectuar el cruce de los datos obtenidos en el indicador 12. Utilización de pruebas o test psicométricos para el Dpd y el 13. Test utilizados; sólo el 7% afirma utilizar alguna prueba o test psicométrico; sin embargo, cuando se les solicita que especifiquen cuál es la prueba psicométrica que emplean, no hay ninguna respuesta. Lo lógico indicaría que debería haber

respuestas concretas en, por lo menos, el 7% de los entrevistados; pero ninguno pudo nombrar un test puntual. Quizás este porcentaje respondió afirmativamente para mostrar que conocen la existencia de los mismos, son usuales en la práctica de diagnóstico psicopedagógico, pese a que no pudieran nominarlos luego.

• Dpd como actividad generalizada: entre las destacadas recurrencias analizadas en el bloque anterior, se ha señalado que el 100% de los encuestados dijo realizar algún tipo de Dpd, sin embargo, al analizar el punto 9. Existencia de instrumento para realizar el Dpd, un 10% afirma no tener un instrumento para concretarlo. Si bien se trata de un porcentaje menor, es de suponer que estos docentes no realizan ningún tipo de diagnóstico, aunque afirman que lo hacen, o realizan alguna actividad que consideran diagnóstica pero sin formalización de un instrumento concreto, que podría ser la observación informal, asistemática, de ciertas características relevantes de los alumnos, que realizan cotidianamente los educadores en la actividad cotidiana del aula.

1 Debido al número de casos y el número de categorías, se presentan las frecuencias absolutas.

2 Comentarios metodológicos: La similitud de algunas respuestas (frases idénticas) es un indicio de que, en algunos pocos casos, los entrevistados han dialogado o discutido entre ellos las respuestas. En tanto la pregunta era abierta, los encuestados mencionan en algunos casos varias diferencias. Los porcentajes mencionados se han calculado sobre el número de encuestados, por lo que su sumatoria no es 100.

3 La pregunta de la que surgen los datos requería escoger tres opciones, enumerándolas de 1 a 3 en orden de importancia. Es decir, no sólo señalar la opción escogida, sino establecer un orden de prioridades. Para poder sintetizar la información se construyó un índice simple otorgando un puntaje (de 1 a 3) según el orden de prioridades establecido por el encuestado (donde 3 es la más importante). El índice es resultado de la sumatoria de esas puntuaciones. Es

apropiado para establecer un orden de prioridades, pero no para establecer proporciones entre la importancia de cada uno los fines o funciones.

4 Esta descripción del Dpd puede guardar relación con la caracterización del mismo como “general” empleada en el punto 5.

Conclusiones generales

Efectuada la interpretación de la información recogida y la triangulación de datos, de investigadores y teoría, podemos inferir a partir de la voz de los maestros encuestados que el conocimiento que estos poseen sobre Dpd no es un saber acabado y exhaustivo, carece de una sólida fundamentación teórica y su realización es intuitiva, lo que coincide también con el saber de inspectores y directores manifestado en las entrevistas en profundidad.

La ausencia de ofertas de capacitación sobre la temática y el análisis de los planes de formación docente (que sólo vinculan algunos contenidos curriculares de manera indirecta con el Dpd) muestran una postergación explícita o una ausencia manifiesta del tema.

El saber poco o no saber no impide a los encuestados reconocer y atribuir un valor esencial al Dpd, lo cual es importante, ya que todos sin excepción alguna, lo afirman. Sin embargo, no se sabe concretamente cuál es su verdadero aporte a la práctica educativa y si es correcta su realización −para muchos se efectiviza como un trámite burocrático de carácter obligatorio que hay que cumplir, porque es una norma institucional. Esta afirmación se ratifica al analizar las finalidades expresadas por los docentes al realizar el Dpd, ya que si bien dicen, por un lado, que es importante para la tarea áulica, por otro, coinciden en mencionar su carácter de imposición o prescripción como instrumento que tiende a constatar las expectativas de logro establecidas para un nivel o grado escolar inmediato anterior.

Siguiendo con la función del Ddp, el discurso de los encuestados muestra implícita la marca de la perspectiva constructivista del aprendizaje, que prioriza el desarrollo y la construcción de conocimientos, al identificar su finalidad con la determinación de conocimientos previos que los alumnos poseen o no, impronta que se desprende posiblemente de la formación docente recibida y de la bibliografía enviada por el Ministerio de Educación a las escuelas. Llama la atención que se destaca la idea de detectar fortalezas, debilidades e intereses, respuesta que no se valida desde ningún otro indicador de la encuesta, lo que legitima una escisión en la relación teoría y práctica, un discurso cercano a lo que proponemos sobre Dpd, pero que está muy alejado de lo que

verdaderamente se realiza en su nombre. Es sabido que pocas veces la escuela pondera fortalezas e intereses de los alumnos, por el contrario, enfatiza dificultades y problemas.

Por otra parte, la mayoría menciona que el Dpd es empleado para evaluar, pero a su vez expresan que no es lo mismo que la evaluación diagnóstica, lo que devela una nueva contradicción entre el decir y el hacer.

Al mencionar que el Dpd orienta la tarea cotidiana en el aula, se lo vincula con la intervención docente en el proceso de enseñanza, pero las respuestas de los encuestados expresan que se trata de identificar si se han alcanzado los objetivos o expectativas de logro establecidas para advertir presencia, ausencia, es decir, desvíos de lo esperado para propiciar luego su logro, lo que da cuenta de una perspectiva basada en una aguda mirada de detección de las debilidades del estudiante y no de sus fortalezas e intereses. Vuelve a reaparecer con fuerza la idea de déficit, herencia de la diagnosis clínica y del diagnóstico psicopedagógico.

La referencia al momento del año en el cual se realiza el Dpd muestra que existe plena coincidencia entre los encuestados, al efectuarlo al comienzo del año como una evaluación inicial, lo que evidencia una visión acotada de las posibilidades del diagnóstico. De este modo, se remite a una conceptualización arcaica del tema que refiere directamente a su etimología, como herramienta que se usa para reconocer una posible enfermedad por medio de sus síntomas, que en este caso, se limitaría a corroborar si los niños aprendieron o no ciertos contenidos curriculares y qué dificultades aparecen en el proceso de aprendizaje. Mirada muy alejada de la diagnosis con carácter continuo, de proceso, de construcción permanente que sostenemos, y que posibilitaría un conocimiento cada vez más profundo del alumno y de su desarrollo.

En síntesis, si el concepto de Dpd se limita a conocer las ideas previas, el mismo serviría para planificar las prácticas en función de lo que se evidencia, déficit-logros, sin embargo, al ser algo impuesto institucionalmente se legitima como un tarea obligatoria, una diligencia que hay que consumar en un momento dado, que por ende no tiene carácter de continuidad y no sirve para construir un perfil integral del alumno (no permanente, pero siempre cambiante). Esta mirada rayana, está enraizada en la reversión de lo deficitario, de lo no logrado, aspecto que prevalece en el imaginario de los maestros encuestados y que subyace en la diagnosis que realizan, que tiene que ver con aportes teóricos de la clínica

psicopedagógica robustecido desde el modelo pedagógico de la escuela tradicional o Heteroestructurante descrito por De Zubiría Samper[1], que valida la acumulación de conocimientos por sobre la comprensión y el aprendizaje por sobre el desarrollo, o en términos vigotskianos, el desarrollo real por sobre el potencial y promueve el incremento de las inteligencias lógico-matemática y lingüística por sobre las demás. Entender el diagnóstico de esta manera se aleja de la posibilidad de elaborar construcciones metodológicas que potencien o maximicen las posibilidades de todos los alumnos y hagan realidad la educación diferenciada.

Para ir concluyendo, podemos advertir que en muchos casos, el Dpd efectivizado por los docentes no es una actividad legítima, es decir genuina, esta cualidad se pierde en el preciso momento en que se hace para otros o para cumplir con un trámite ineludible requerido por superiores, −directores y/o supervisores−. Si bien hay conciencia de su valor, no se efectiviza por convencimiento personal y profesional ya que es algo impuesto. Cumplido el trámite, termina; ya que se limita a un momento determinado y al uso de un instrumento −muchas veces de origen incierto− que se ha naturalizado su uso y por ende, está instituido como parte de los rituales que la escuela consolida en el tiempo.

Por ello, revisar la idea de Dpd implica resignificarlo, mirar críticamente lo que se viene haciendo en las escuelas para cambiar su carácter a la luz de los nuevos aportes de la psicología cognitiva y de aquellas teorías pedagógicas[2] que pueden ser capitalizadas para la didáctica y que nos invitan a poner en tela de juicio supuestos arraigados. Un diagnóstico es “legítimo”[3] si permite al educador ampliar permanentemente el conocimiento que tiene de cada uno de sus alumnos; si le ayuda a construir un “retrato o perfil”[4] de ellos, aunque siempre provisional, basado en las fortalezas e intereses por sobre las debilidades; si trasciende la idea de detección por sobre la de déficits, y de evaluación de los conocimientos previos, acertados y erróneos, y se estructura a partir de los logros y progresos. Es legítimo cuando permite tomar decisiones para la enseñanza, para favorecer procesos de comprensión por sobre los de memorización y reproducción sin sentido, para diseñar verdaderas propuestas didácticas, respetuosa de la diversidad; para crear condiciones y definir intervenciones docentes capaces de crear zonas de desarrollo proximal y de constituirse en andamiajes pertinentes y adecuados[5] para lograr potenciar el desarrollo.

No podemos hacer una diagnosis pensando sólo en la zona de desarrollo real (ZDR) definida por Vigotski como nivel de desarrollo real o capacidad que tiene

el niño de llevar a cabo ciertas tareas de manera independiente. El Dpd que proponemos está íntimamente vinculado a la idea de zona de desarrollo potencial (ZDP) de Vigotski, que representa la capacidad del niño de realizar tareas con la ayuda de los adultos o de compañeros más capaces. Lo más rico del Dpd es la posibilidad de proyección que oculta, ya que no sólo valora el proceso de maduración y desarrollo que ha sucedido hasta el momento presente además de los aprendizajes, sino también los procesos que se están produciendo en el momento actual, que están madurando y desarrollándose. En palabras de Vigotski, “los capullos o flores del desarrollo, en vez de frutos del desarrollo”.[6]

Este Dpd no puede concretarse en un único momento del año ni a través de un sólo instrumento, supone múltiples acciones y el uso de variadas técnicas e instrumentos que ayuden a documentar los datos. La realización, año tras año, del uso de una misma prueba, suele implicar sólo “cambios de maquillaje”, que sólo sirven para darle vigencia.

Muchas veces, la introducción de un término en el contexto educativo y su uso reiterado determinan su estatuto como “concepto estelar”, lo que produce un vaciamiento de su contenido. Llenarlo de contenido requiere no perder de vista su historia, su misión; aunque se torna indispensable su revisión crítica. Esto es lo que hemos intentado en esta investigación, revisarlo y resignificarlo. Es nuestro anhelo reducir las posibilidades de marginación académica7 al abrir puertas y delinear caminos para que todos los niños puedan aprender significativamente, potenciando lo que está en estado embrionario en cada uno de ellos.

El Dpd está pensado para ayudar y fundamentar el trabajo y las decisiones del maestro en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, no para solucionar mágicamente los problemas de las prácticas de enseñanza, ya que no es una receta que “garantiza el éxito”.

El docente es un espectador nato, con notable habilidad contempla lo que sucede en el universo del aula y a manera de intérprete, se desenvuelve como un experto a través de la observación participante de su cotidianeidad. Quizás no sistematice de la manera más adecuada algunos datos o desperdicie sin querer información demasiado valiosa para la enseñanza, haciendo un diagnóstico sin rigurosidad científica. Por ello, sería conveniente que pudiera dar un paso más, mirar lo que hace críticamente, y emplear la información obtenida para fundamentar decisiones en el plano didáctico.

Concluir es terminar, finalizar, resolver, pero indudablemente consideramos que recién estamos comenzando a reflexionar. Pudimos deducir algunas verdades provisionales que han tenido el potencial de abrir a nuevos interrogantes que nos permiten seguir adelante, complejizando el trabajo de investigación que estamos realizando y que nos inspiran para seguir alimentando la curiosidad, la indagación y la voluntad de hacer preguntas y remozarlas.

Con el afán de ampliar y seguir construyendo un diálogo crítico y respetuoso sobre el tema- objeto elegido, éstas son algunas pequeñas preguntas que han surgido:

¿El Dpd es una práctica ritual de escaso o ningún sentido adquirido como conocimiento de oficio?

¿Cómo desnaturalizar y liberar al diagnóstico de su carácter de ritual sin sentido en la escuela?

¿Es conveniente seguir usando la palabra diagnóstico que retrotrae a la clínica, aunque hayamos resignificado su sentido y finalidad? ¿Qué otro concepto podría suplantarlo y representar la complejidad que le es inherente?

¿Es posible despojar al Dpd de la connotación proveniente de su etimología ligada a la idea de enfermedad o falla?

¿Cómo ampliar el concepto de Dpd para que verdaderamente abra la posibilidad de conocer al alumno como integridad?

¿Cómo lograr que responda a las exigencias de la educación en la diversidad,

respetando los rasgos de la cultura de la infancia?

¿Cómo hacer que el educador lo legitime y transforme en una ayuda para su labor?

¿Cómo despegar la idea de diagnóstico de la de medición o evaluación cuantitativa que la tiñe?

¿Puede entenderse al Dpd como una forma de documentar el desarrollo del alumno, y a su interpretación como iluminación de las decisiones y acciones que promuevan la buena enseñanza?

Indudablemente, estamos proponiendo un nuevo rol para el educador, de investigador de su propia práctica, sin perder de vista que ésta es compleja y es aún más compleja con niños, pero es este semblante el que seduce y la vuelve tan atractiva a pesar de los desafíos que implica. “La práctica es como una gran telaraña, una malla compleja, resistente, y a la vez, flexible, frágil y delicada. Definida por una multiplicidad de dimensiones que operan en ella a manera de hilos que se entrecruzan y la definen, dándole consistencia y conformando su estructura; por lo tanto, la afectan y atraviesan. Situaciones interactivas entre personas, normas, problemáticas, historias, experiencias, decisiones éticas y políticas, deseos y necesidades, se instituyen en variables que la singularizan como única e irrepetible, al igual que los sujetos que la hacen posible; situada, en un contexto institucional y socio-histórico-cultural particular que la condiciona”.[8] Ante esta realidad, el Dpd puede aportar datos a los maestros inestimables para fundamentar sus decisiones.

Tomando prestado de Ausubel[9] aquella máxima que da apertura a su libro y que tanto nos hiciera pensar, nos atrevemos a reformularla y a compartirla con ustedes para seguir pensando:

“Si tuviésemos que formular un principio orientador para la buena enseñanza,

formularíamos este: el factor más importante para la enseñanza en la diversidad consiste en arbitrar los medios para conocer en profundidad a cada uno de nuestros alumnos. Averígüese esto e “inténtese”, respetuosamente, enseñar en consecuencia”.

1 ZUBIRÍA SAMPER, J., Modelos pedagógicos, Bogotá, Magisterio, 2006.

2 Hablamos de teorías como la de Vigotski, Malaguzzi, Lewin, entre otros pensadores que nos aportan miradas diferentes sobre la infancia y su educación.

3 CIVAROLO, M., “Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia”, op. cit., págs. 21-22.

4 Al utilizar la palabra perfil no debe entenderse como parcialidad o mitad, sino como conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo. En este caso, a cada alumno, que lo hacen singular y único; por eso también lo llamamos “retrato”. Para su construcción, la observación permanente, participante y no participante, es una técnica fundamental en el diagnóstico. Llama la atención que sólo el 3% de los educadores encuestados relacionó el Dpd con la observación (ver pregunta 5 del cuestionario).

5 No toda intervención o mediación del docente es andamiaje. Andamiajes pertinentes y adecuados son aquellas intervenciones que potencian el desarrollo.

6 FICHTER, B., Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski, Barcelona, Octaedro, 2002, pág. 28.

7 CIVAROLO, M., “Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia”, Revista Infancia, n° 107, Barcelona, diciembre de 2007, págs. 3-6.

8 CIVAROLO. M., “Aprender y enseñar: Proceso complejo - Difícil tarea”, Revista Experiencias de escritura I, vol. 1, año 1, Villa María, ENVM, <www.experienciasdescritura1.blogspot.com>, [Consulta: 2009].

9 AUSUBEL, D., Psicología educativa, México, Trillas, 1989.

Bibliografía

ABREU, E., Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990.

ÁLVAREZ ROJO, V., Diagnóstico pedagógico, Alfar, Sevilla, 1984, en IGLESIAS CORTIZAS, M. J., Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas, Pearson, Madrid, 2006.

AUSUBEL, D. y otros, Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, México, 1996.

ANASTASI, A. Los tests psicológicos, Aguilar, Madrid, 1978.

ARISTOS, Diccionario Ilustrado de la Lengua española,Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1985.

AUCOUTURIER, B., La práctica psicomotriz, reeducación y terapia, Científico Médica, 1985.

BASSEDAS, E. y otros, Intervención educativa y Diagnóstico pedagógico, Paidós, Barcelona, 1986.

BARCIA, R., Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, Madrid, 1881.

COROMIDAS, J., Diccionario etimológico de la lengua castellana, Gredos, Madrid, 1980.

BELL RODRÍGUEZ, R. Educación Especial: razones, visión actual y desafíos, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1997.

BISQUERRA, R., Metodología de la investigación educativa, Guía práctica, Ceac, Barcelona, 2000.

BUISAN, C., MARÍN, M. A., ¿Cómo realizar un Diagnóstico pedagógico?, Oikos-Tau, Barcelona, 1987.

BUISÁN SERRADELL, C., MARÍN GRACIA, M.A. ¿Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico?, Alfa Omega, México, 2001.

BUISÁN, C., MARÍN, M.P., Bases teóricas y prácticas del Diagnóstico pedagógico, Paidós, Barcelona, 1985.

BRUNET, O., LEZINE, L., El desarrollo psicológico en la primera infancia, Pablo del Río, Madrid, 1980.

BRUCKNER, J.L., BOND, L. G., Diagnóstico y tratamiento de las dificultades

en el aprendizaje, Madrid, RIALP, 1978.

CIVAROLO, M. M., “Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia”, Revista Internacional Magisterio, n° 24, Bogotá, diciembre-enero 2007 .

CIVAROLO, M. M., “Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia”, Revista Infancia, n° 106, Barcelona, noviembre-diciembre 2007.

CIVAROLO, M. M., “Para una educación infantil de calidad”, Revista Internacional Magisterio, nº 32, Bogotá, abril-mayo 2008.

CIVAROLO, M. M., (Coord.) Las Inteligencias múltiples, EDUVIM, Villa María, 2009.

CIVAROLO, M. M., “Estudio sobre la actividad del niño y su relación con el desarrollo de la inteligencia”. Revista Diálogos Pedagógicos, UCC, Córdoba, abril , año 6, nº 11.

CIVAROLO, M. M., y otros, Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia, EDUVIM, Villa María, 2010.

CIVAROLO, M. M., “Aprender y enseñar: Proceso complejo - Difícil tarea”, Revista Experiencias de escritura, ENVM, Villa María, 2010.

COLL, C., y otros. Psicología de la Educación, Alianza, Madrid, 1990.

COLL, C., (Coord.) Métodos de observación y análisis de los procesos educativos, Publicaciones y Ediciones de la UB, Barcelona, 1985.

CROLL, P., La observación sistemática en el aula, La Muralla, Madrid, 2000.

DE LA ORDEN, A., Diagnóstico del rendimiento educativo. La educación actual, CESIC, Madrid, 1969.

DE ZUBIRIA SAMPER, J. Los modelos pedagógicos, Magisterio, Bogotá, 2006.

DOVAL, L., "Aportaciones del diagnóstico en educación. I. De la historiografía al concepto", Revista de Investigación Educativa, Barcelona, AIDIPE; nº 26, 1995, págs. 9-32.

FELDMAN, D., Beyond Universal in Cognitive Development, Ablex, Norwood, N.J., 1980.

FERNÁNDEZ DÍAZ, A.I., El juego como alternativa de desarrollo en los niños con necesidades educativas especiales. Congreso Pedagogía ´99, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, 1999.

FILIDORO, N., Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares,

Editorial Biblos, Buenos Aires, 2010.

FICHTNER, B. Enseñar y aprender, Octaedro, Barcelona, 2002.

GARCÍA NIETO, N., YUSTE HERNANZ, C., Reforzamiento y desarrollo de habilidades mentales básicas, Publicaciones ICCE, Madrid. 1991, tomos 1, 2, 3, 4.

GARCÍA NIETO, N., “El diagnóstico pedagógico en la educación infantil”, Revista Complutense de educación, Vol. 6, Nº 1, Madrid, 1995.

GARCÍA VIDAL, J., GONZÁLEZ MANJÓN, D., Evaluación e informe psicopedagógico, vol. I, ESO.5, Madrid, 1992.

GARDNER, H., La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas, Paidos, Barcelona., 1996.

GARDNER, H., Estructuras de la mente, Ed. F.C.E, México, 1994.

GARDNER, H., Inteligencias Múltiples, La teoría en la práctica, Paidos, Buenos Aires, 2003.

GARDNER, H., La Inteligencia reformulada, Paidós, Barcelona, 2003.

GONZÁLEZ LAMAZÁREZ, M., “Metodología para el diagnóstico”, Con Luz Propia, nº 2, La Habana, Cuba, enero-abril, 1998.

GRANADOS, P. Diagnóstico pedagógico, Addenda, UNED, Madrid, 1993.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros. Metodología de la investigación, Interamericana Editores, México, 1996.

HUISAN, C., MARÍN, M. A., Cómo realizar un diagnóstico pedagógico, Oiko-tau, Barcelona, 1987.

IGLESIAS CORTIZA, M. J., Diagnóstico escolar; teorías, ámbitos y Técnicas, Pearson Educación, Madrid, 2005.

IZQUIERDO, A. Pre diagnóstico Infantil, Cuestionario para padres, TEA, Madrid, 1982.

LÁZARO, A., ASENSI, J., Vademécum de pruebas psicopedagógicas, MEC, Madrid, 1979.

LEZINE, L., La primera infancia. Un estudio psicopedagógico sobre las primeras etapas del desarrollo infantil, Gedisa, Barcelona, 1979.

LÓPEZ HURTADO, J., SIVERIO, A.M., “La preparación del niño para la escuela”, Publicación Periódica EDUCA, nº 1, Perú, marzo 1996.

LURIA, A. R., Cerebro y lenguaje, Fontanella, Barcelona, 1974.

LURIA, A. R., El cerebro humano y los procesos psíquicos, Fontanella, Barcelona, 1979.

MARÍN, M.A., BUISÁN, C., Tendencias actuales del Diagnóstico Pedagógico, Laertes, Barcelona, 1986.

MARÍ MOLLA, R., Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica , Ariel Educación, Barcelona, 2001.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A., Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, Oviedo, 1993.

MERCER, C. D., Dificultades de aprendizaje. Origen y diagnóstico, CEAC, Barcelona, 1982, tomos 1 y 2.

MORENZA, L. M., Qué hacer con los niños con dificultades en el aprendizaje, Experiencia de la Escuela Paquito Rosales, La Habana, 1993.

NIEVES RIVERO, M. L., Al maestro: a propósito del desarrollo del proceso de caracterización de sus alumnos. Santiago de Cuba, (Información Electrónica), 1995.

PADILLA, M.T., Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa, Editorial CCS, Madrid, 2002.

PARRA, J. Diagnóstico en Educación, DM, Murcia, 1996.

PERKINS, D., La escuela inteligente, Ed. Gedisa, Barcelona, 1995.

PERKINS, D., El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación, Paidos, Buenos Aires, 2010.

PIERON BORELLI. M., PIERON, R., El examen psicológico del niño, Paidos, Buenos Aires, 1976.

PIAGET, J., Seis estudios de psicología, Seix Barral, Barcelona, 1967.

PIAGET, J., El nacimiento de la inteligencia en el niño, Aguilar. Madrid, 1976.

RATHS, L. y otros, Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación, Paidos, Buenos Aires, 1991.

RANCIERE, J., El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la lengua española, 22ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 2007, 2 vols. y CD.

RUBINSTEIN, Y. S., Psicología del Retraso Mental, URSS, Moscú, 1989.

SABINO, C., El proceso de investigación, Lumen, Buenos Aires, 1996.

SANTANGELO, N. H., “Sistemas de evaluación y estrategias de mejoras en la calidad educativa”, Revista Latinoamericana de innovación Educativa, n° 17, Año VI, Argentina, sept. 2004.

SCIOTTO, E., “El diagnóstico pedagógico”, Revista Novedades Educativas, n° 135, Buenos Aires, marzo 2002.

SIVERIO GÓMEZ, A. M., Estudio sobre las particularidades del niño de edad pre-escolar, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1975.

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R., Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidos, Barcelona, 1987.

TOMLINSON, A., Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, Paidos, Buenos Aires, 2005.

UNTOIGLICH, G. (Coord.), Diagnósticos en la infancia en busca de la subjetividad perdida, Editorial Noveduc, Colección ensayos y experiencias,

Buenos Aires, 2005.

VIGOTSKI, L., Los procesos psicológicos superiores, Grijalbo, México, 1989.

VIGOTSKI, L., El desarrollo de los procesos psicológicos del niño, Grijalbo, México, 1978.

WALLON, H., Evolución psicológica del niño. México, Grijalbo, 1974.

WALLON, H., Del acto al pensamiento, Psique, Buenos Aires, 1978.